

Questo libro nasce come resoconto di una serie di esperienze vissute in ambito scolastico: in qualità di docente (che guarda retrospettivamente alla sua esperienza di formatore in un corso per adulti «non alfabetizzati»), in qualità di «aggiornatore» di specifiche problematiche educative e, infine, in qualità di ricercatore.

Esperienze variegata, legate, comunque, da un comune filo conduttore: la testimonianza della presenza e dell'impegno di un uomo della scuola prima e di un ricercatore poi che crede nella valenza politico/culturale del proprio lavoro e crede inoltre, guardando a Dewey, che sia buona prassi scientifica quella di verificare le teorie educative (*in primis* le proprie) nel luogo più «naturale», cioè nella scuola, per validarle, a volte, o ritoccarle altre volte, o «negarle» per altre idee più produttive, altre volte ancora.

L'esperienza professionale e scientifica a cui si fa riferimento in questo lavoro riguarda gli ambiti dell'educazione degli adulti, dell'educazione interculturale, della formazione in relazione al lavoro giovanile, esaminati guardando, in particolare, alla funzione della scuola, con le sue «aporie» strutturali, con la sua identità «antinomica» (guidata ora da una logica «riproduttiva» ora da una logica emancipativa).

L'assunto dal quale si parte è che, scartate come *utopie* datate le ipotesi di descolarizzazione e le frettolose diagnosi di *morte della scuola*, sia appannaggio dell'educazione scolastica (certo non di una scuola «sovraccaricata» di inutili compiti), contrastare, da un lato, l'idea, guardando al mondo degli adulti, che *les jeux sont faits* (e cioè che l'educazione e la formazione siano un problema dei bambini e degli adolescenti, dimenticando che l'uomo sia un animale *neotenico*, cioè che permane plastico e suscettibile di arricchimento sostanziale ben oltre la vera e propria età evolutiva), dall'altro lato l'idea che sia impossibile operativamente passare dal dato sociologico che fa leva sul concetto di multiculturalità al progetto interculturale che fa della *diversità* il principio base, e, infine, l'idea che il mondo della formazione e il mondo del lavoro siano mondi incompatibili e che sia *utopistico* pensare di fare del sistema educativo (e di quello scolastico, in particolare), uno spazio progettuale *trainante* nella direzione di un cambiamento dell'organizzazione del lavoro.

€ 10,00

ISBN 978.887704.729.8



ilapalma

Problemi educativi e ruolo della scuola

Virgilio Pino

Virgilio Pino

Problemi educativi e ruolo della scuola



ilapalma

VIRILIO PINO
«PROBLEMI EDUCATIVI E RUOLO DELLA SCUOLA»

ATHENA

SAGGI E MANUALI DI STUDIO

Virgilio Pino

Problemi educativi e ruolo della scuola



Printed in Italy
© 2012 - Virgilio Pino
Renzo e Rean Mazzone editori
Uliano Greca coeditore
Italo-Latino-Americana Palma
editrice in Palermo e São Paulo
Ilapalma Mazzone Produzioni

ISBN 978.887704.729.8

INDICE

Pag. 7 - *Introduzione*

11 - I. L'EDUCAZIONE E L'ADULTO

11 - 1.1 - Identità degli adulti e statuto epistemologico

21 - 1.2 - Quale metodologia, quale didattica
per gli adulti?

29 - II. IDENTITÀ GIOVANILE, CRISI DEL LAVORO E «DIRITTO AD UN LAVORO GRATIFICANTE»

29 - 2.1 - Identità giovanile e «crisi» del lavoro

36 - 2.2 - Identità giovanile e «diritto ad un lavoro
gratificante»

47 - III. INTERCULTURALITÀ E RUOLO DELLA SCUOLA

47 - 3.1 - Il paradigma dell'educazione interculturale

54 - 3.2 - La scuola si fa luogo di interculturalità

67 - IV. RUOLO E IDENTITÀ DELLA SCUOLA

67 - 4.1 - Scuola dell'adattamento o dell'emancipazione?

73 - 4.2 - Teoria o prassi?

81 - *Note*

89 - *Bibliografia*

INTRODUZIONE

Gli scritti raccolti in questo volume derivano, da un lato, da riflessioni, avviate precedentemente, da esperienze sul campo e, dall'altro lato, da incontri con gli insegnanti su specifiche tematiche in occasioni di tavole rotonde, corsi di aggiornamento etc. Esperienze variegate, legate, comunque da un comune filo conduttore: la testimonianza della presenza e dell'impegno di un uomo della scuola prima e di un ricercatore poi che crede nella valenza politico/culturale del proprio lavoro e crede inoltre, guardando a Dewey, che sia buona prassi scientifica quella di verificare le teorie educative (*in primis* le proprie) nel luogo più «naturale», cioè nella scuola, per validarle, a volte, o ritoccarle altre volte, o «negarle» per altre più produttive, altre volte ancora¹.

Dunque in questo testo focalizzerò l'attenzione su tre problematiche che sono state privilegiate nel mio percorso culturale e professionale, che si possono, a mio avviso, configurare attualmente come vere e proprie «sfide»²; o addirittura, in alcuni casi, come vere e proprie «emergenze» educative; problematiche che verranno esaminate in modo a sé stante, privilegiando una specifica ottica, quella scolastica. In questo senso non si tratta di un lavoro «organico» poiché ogni pro-

blematica verrà indagata in modo «autonomo», utilizzando a tale scopo registri linguistici differenti (più «colloquiale» quando riporto una diretta esperienza e più «formale» quando tendo maggiormente ad argomentare). Semmai una possibile «organicità» in questo lavoro la possiamo rintracciare nel fatto che tutte le tematiche, oggetto di riflessione, hanno come referente finale la scuola, vista come luogo privilegiato di formazione. Una scuola sì permeata, ancora oggi, di una cultura «selettiva» (nonostante le molte riforme negli ultimi decenni), fondamentalmente «etnocentrica» nel suo agire, ma pur sempre un luogo che ritiene, pur se alcune volte «sedotta» da «sirene» economicistiche, che l'educazione debba essere, in primo luogo, assiologica e deontologica. In altre parole, che il primato nei processi educativi spetti ai fini e non ai mezzi.

I temi che presenterò nei primi tre capitoli riguarderanno l'ambito dell'educazione/formazione degli adulti, dell'educazione/formazione interculturale, della formazione in relazione al lavoro giovanile, con un quarto capitolo di «chiusura», che riguarderà l'ambito della scuola, che sarà esaminata dall'«interno», per cogliere la sua identità «antinomica»³ (guidata ora da una logica «riproduttiva» ora da una logica emancipativa, e guardando ora alla dimensione «istruttiva», altre volte a quella educativa), con le sue «aporie» strutturali non sempre, a mio avviso, ben individuate e «gestite» dagli educatori.

L'assunto dal quale parto è che, scartate come utopie datate le ipotesi di descolarizzazione e le frettolose diagnosi di «morte della scuola», sia appannaggio, in particolare, dell'educazione scolastica (certo non di una scuola «sovraccaricata» di inutili compiti), con-

trastare, da un lato, l'idea (che spesso si tramuta in veri «pregiudizi») che l'educazione e la formazione siano un problema dei bambini e degli adolescenti (*les jeux son faits*) dimenticando che l'uomo è un animale *neotenico*, cioè che permane plastico e suscettibile di arricchimento sostanziale ben oltre la vera e propria età evolutiva, dall'altro lato l'idea che sia impossibile operativamente passare dal dato sociologico che fa leva sul concetto di multiculturalità al progetto interculturale che fa della *diversità* il principio base, e, infine, l'idea che il mondo della formazione e il mondo del lavoro siano mondi incompatibili e che sia «utopistico» pensare di fare del sistema educativo (e di quello scolastico, in particolare), uno spazio progettuale «trainante» nella direzione di un cambiamento dell'organizzazione del lavoro.

Formazione e lavoro (giovanile), formazione degli adulti, formazione interculturale, saranno, quindi, gli assi cartesiani, entro cui si colloca questa riflessione, che pensa al dispositivo della formazione scolastica non nella sua veste di «garante» assoluto, depositario di certezze, ma configurandolo come campo connotato da incertezza, rischio, scommessa, ossia come un campo problematico.

Sul piano più propriamente del discorso pedagogico la prospettiva di lavoro che intendo far risaltare è che occorrerà ridurre il gap che si va sempre più delineando tra la teoria pedagogica e la prassi educativa, tenendo, comunque, conto che tra teoria pedagogica e prassi educativa esisterà sempre uno scarto: la teoria è un di più rispetto alla prassi; è anche un oltre. Tenendo conto di questo gap «costitutivo» tra teoria e prassi, mi sembra che l'accentuazione di questa frattura negli ultimi tempi tra pedagogia, educazione e scuola,

rispetto alle problematiche che ho presentato, sia legata anche al fatto che, da un lato, si stanno affermando nuovi cambiamenti epistemologici (mi riferisco, in particolare al paradigma dell'adulità e a quello dell'interculturalità, che ci rimandano non solo a nuovi principi teorici, ma anche a nuove modalità di conoscenza), metodologici, di natura curriculare e, dall'altro lato, che la questione in ambito educativo/scolastico non solo del che cosa si insegna e come si insegna ma perché riconoscere e riconoscersi in questi cambiamenti (e, quindi, riconoscere le ragioni profonde dell'insegnare) rimane, ancora oggi, un nodo centrale. Soltanto sciogliendo questo nodo la scuola potrebbe, forse, mantenere la sua funzione di istituzione educativa centrale.

1.1 - *Identità degli adulti e statuto epistemologico*

Perché l'Educazione degli adulti appare, ancora oggi, un settore marginale rispetto ad altri momenti della formazione permanente, anzi si può parlare di una vera separazione? Perché il modello didattico/organizzativo dell'Educazione degli adulti rimane, ancora oggi, generalmente ancorato ad una visione «scuolacentrica», assistenzialistica, funzionale a qualche cosa (un titolo di studio, un avanzamento di carriera, per esempio). E, ancora, perché esiste un gap, che si va sempre più accentuando, tra l'area degli studi rivolta prevalentemente a trovare un'identità epistemologica dell'Educazione degli adulti (tanto che oggi possiamo parlare di un paradigma di formazione degli adulti che si va sempre più affermando come campo autonomo) e il modello didattico/organizzativo legato fondamentalmente ad un'immagine «tradizionale» dell'essere apprendente?

Queste domande saranno oggetto di questa riflessione, che nasce intrecciando tre elementi esperienziali difficilmente distinguibili nel mio percorso formativo: l'esperienza «diretta» acquisita sul campo, nel passato, come docente in un corso per adulti; l'esperienza acquisita come «aggiornatore» di problemati-

che riguardano l'ambito dell'Educazione degli adulti; infine l'esperienza acquisita come ricercatore/osservatore di questo settore di studi.

Esperienze varie che saranno «rivisitate» alla luce, anche, di cambiamenti radicali che hanno investito lo statuto epistemologico dell'Educazione degli adulti.

1^a QUESTIONE: Chi è l'adulto? Quando parliamo, attualmente, di adulto, a quale paradigma interpretativo ci riferiamo? E, ancora, cosa significa optare per un modello di adulto o per un altro sul piano della prassi educativa?

Negli studi classici di discipline psicologiche e sociologiche l'età adulta è stata definita generalmente come l'età delle scelte compiute e irreversibili, come nota nelle sue caratteristiche ed esperienze, distinta da razionalità, operatività, costruttività, indipendenza, socialità, intimità psico/emotiva, organizzazione. Età adulta, quindi, isolabile e connotata da tratti di maturità psico/fisica e intellettuale⁴.

Prevale in questo modello una lettura semplificata dell'età adulta dove si confonde il «dover essere» dell'adulto con l'esserci, rintracciando nell'ideale una definizione semplificata o nomotetica dell'identità adulta.

Identificare l'essere adulto con lo sviluppo biologico vuol dire che l'evoluzione ha un termine, un suo massimo e ciò porta non solo ad indicare quello dell'adulto come momento a partire dal quale non si può eventualmente che regredire, ma induce anche a rafforzare la visione dell'arco della vita umana come un ciclo in cui varie tappe si susseguono e si possono nettamente distinguere e caratterizzare per particolari modi di essere che sarebbero, per ognuno di esse

esclusivi. Questo concetto di età adulta, «in quanto pone come definitivo e, in questo senso, perfetto l'essere psicologico di colui che ha raggiunto la maturità biologica indica come l'essere umano adulto abbia sottratto se stesso da quella condizione e da quel contesto di problematicità (anche l'adulto, ovviamente, vive i problemi, ma questi sarebbero più problemi di gestione del mondo esterno che costitutivi del suo essere) che sono stati definiti come *propri* di altri momenti dell'esistenza. Se problematicità sostanziale c'è nell'adulto, essa tende a configurarsi da subito come malattia e rischio di regressione, appunto, mentre per l'infanzia, l'adolescenza, la vecchiaia essa è presentata, appunto, come dato costitutivo, come segno di imperfezione, di immaturità, di provvisorietà, di decadenza»⁵.

Un paradigma, quindi, incapace di cogliere da un lato gli elementi di differenziazione, di crisi, di discontinuità che caratterizzano l'età adulta e dall'altro i mutamenti profondi in atto nelle società avanzate, che certamente incidono sullo stesso concetto/statuto d'identità dell'età adulta. Per fare qualche esempio: è giovane o adulto il quindicenne che frequenta la scuola dell'obbligo e che lavora in altre ore della giornata? È adulto o adolescente il ventenne che studia e dipende economicamente dalla famiglia?

Altri approcci recenti, come quello sistemico, partendo dalla critica ai paradigmi semplici e normativi di adulto e sostituendoli con modelli euristici, capaci, per la loro complessità di cogliere la globalità dell'essere adulto, hanno messo in rilievo come di questa fase della vita non si possa dare una definizione nomotetica perché le situazioni (sia quelle di tipo oggettivo che quelle di tipo ideologico e morale) appaiono sempre di

più nel tempo modificabili, anzi «nella situazione attuale sono in atto mutamenti strutturali che modificano il significato stesso del termine»⁶.

Un approccio che, quindi, ribaltando la visione «tradizionale» che si è avuta dell'età adulta, configurerebbe questa «non come il punto archimedeo sul quale poggiare e parametrare le altre identità della vita: piuttosto [...] come osservatore privilegiato di quanto già appartiene ad altre età»⁷.

2^a QUESTIONE: L'Educazione degli adulti si deve configurare come settore rivolto a «compensare» i soggetti più deboli o come settore «specifico» dell'Educazione permanente?

Questa domanda che può apparire retorica nella sua formulazione vuole segnalare un problema reale e cioè se è vero che l'Educazione degli adulti da molti anni ha attenuato il suo «volto» rivolto prevalentemente nel passato a compensare carenze, debolezze di adulti cosiddetti «svantaggiati» (contribuendo ad abbassare i livelli di analfabetismo anche se affiorano nuove «emergenze» in questo campo provenienti da altre realtà culturali) è anche vero che questo passaggio dal vecchio al nuovo ha scalfito debolmente, a mio avviso, l'immagine «tradizionale» dell'educazione degli adulti. Un'immagine «pragmatica» dell'educazione degli adulti, sedimentata nella percezione individuale e collettiva, come campo riguardante la popolazione più disagiata, più debole sul piano culturale e come corollario l'idea di un soggetto apprendente in posizione di supina e subalterna acquiescenza. E, quindi, è presente tuttora una frattura tra un progetto che fa leva su un'idea di educazione degli adulti, come settore specifico della formazione permanente, propo-

nendosi l'obiettivo di «fondarsi» epistemologicamente (accrescendo i livelli di teoricità che sono indispensabili ad ogni campo del sapere) e la sua declinazione sul piano operativo, rispetto alla quale, ancora oggi, si enfatizza un'idea di educazione degli adulti, come «strumento» del fare; cioè, come dispositivo rivolto a soddisfare bisogni immediati della gente più «povera» culturalmente.

E allora l'Educazione degli adulti si deve porre oggi come dispositivo di formazione, in funzione di processi di «adattamento» o di processi di emancipazione?

Con questa domanda ci ritroviamo al centro del discorso perché in questo caso la definizione di «Educazione degli adulti» non concerne il piano meramente descrittivo ma fa leva sulle ragioni della sua esistenza.

Collegandoci alle osservazioni precedenti faremo riferimento principalmente a due principali approcci:

- Un primo approccio che vede gli adulti come destinatari di un sistema di aiuti, di facilitazioni, «provvidenze» in situazioni di crisi.

I campi di azione in questo approccio sono limitati agli ambiti dell'educazione istituzionale e, in ogni modo, alla trasmissione di contenuti e valori predeterminati. Si tratta, quindi, di un approccio in cui ciò che viene isolato ed esaltato è un «apprendimento organizzato» al fine di incrementarne le abilità. Questo approccio definito anche «funzionalista» si indirizza, in ultima analisi, agli insegnanti per aiutarli a pianificare e a eseguire i loro compiti, ma non consente di entrare o percepire la problematicità delle dinamiche educative, dei processi di formazione del soggetto. Un modello di formazione sostenuto da un'idea di fondo: la scuola vista come principale opportunità formativa,

come seconda via all'istruzione, come recupero di una fascia dei *drop/outs* o come aggiornamento continuo rispetto ai cambiamenti nel mondo del lavoro. Da questo punto di vista il soggetto adulto (definito anche «cliente») si identifica sempre con un *bisogno* da soddisfare. Un soggetto che vive in una perenne carenza di qualcosa che può essergli offerto dall'agente educativo. La promessa è la rimozione del bisogno, il riequilibrio e, a volte, la riduzione di ogni conflittualità.

Seguendo la stessa logica «funzionalista» si può evidenziare un altro modello di formazione degli adulti, rivolto a coloro che già posseggono strumenti e abilità di base (tecnici, manager, insegnanti etc.). Non si tratta in questo caso, di azioni formative di «recupero» culturale, non sarebbe predominante il volto *pauperista*, ma viene accettato fondamentalmente lo stesso approccio: il sapere da apprendere visto come oggetto di «consumo», come «merce» indispensabile per fini legati alla logica produttiva. Osserva Lyotard che il sapere nella società globalizzata sarà sempre di più «prodotto per essere venduto, viene e verrà consumato per essere valorizzato in un nuovo tipo di produzione: in entrambi i casi per essere scambiato. Cessa di essere fine a se stesso, perde il proprio valore d'uso [...] Nella sua forma di merce/informazione indispensabile alla potenza produttiva, il sapere è già e sarà sempre di più una delle maggiori poste, se non la più importante, della competizione mondiale per il potere»⁸.

In entrambi i casi, dunque il dispositivo entrerebbe in funzione di una *necessità* (utilitaristica e funzionale). Si vuole cambiare per raggiungere alcuni obiettivi «interessati»: di natura *compensativa* oppure *competitiva*.

b) Il secondo approccio mira a ad orientare, attra-

verso il dispositivo formativo, il soggetto adulto, nella sua vita quotidiana.

È una prospettiva, questa, che oppone «alla categoria della necessità quella del caso, a quella della intenzionalità, quella della eventualità, a quella del dover essere, quella dell'esistere in quanto tale»⁹.

Con questa impostazione la teoria/prassi dell'educazione degli adulti non si limiterebbe a rispondere ai mutamenti esterni nel senso di seguirne la logica per adeguare, conformare, mantenere il consenso, contenere le tensioni ma sarebbe rivolta a soddisfare bisogni «disinteressati»; ma perché ciò avvenga, bisogna che i «prodotti dello spazio notturno che siano sogni, risoluzioni, progetti, non svaniscono al mattino, ma affrontino le costrizioni del giorno. Insomma la notte apre al processo di formazione uno spazio/tempo, dove può emergere e svilupparsi un contropotere di fronte ai maestri e contro-maestri officianti durante il giorno»¹⁰.

Le caratteristiche di questo secondo approccio le possiamo ridurre ai seguenti punti:

- Il passaggio dai saperi predeterminati alla critica dell'educazione in atto;

- L'attivazione di un processo che porti al formarsi di un soggetto capace di produrre le trasformazioni necessarie al suo sviluppo nella vita e nel lavoro;

- L'avvio di processi di trasformazione attraverso la messa in atto di una progettualità da condividere.

Queste caratteristiche fortemente intrecciate si riconoscono in un'idea comune: la crescita intellettuale dei soggetti/adulti dipende innanzitutto dai processi educativi informali prodotti dalle situazioni di lavoro o non lavoro, nella vita quotidiana, nei consumi, in ogni momento della vita di relazione.

È un approccio che riconosce in Gramsci, Freire,

Habermas, Dolci, per citarne alcuni, gli iniziatori di quello che potremmo definire l'approccio critico o teoria critica dell'educazione, il cui compito è quello di liberare la dialettica dei bisogni dai condizionamenti della logica del profitto. Tale compito si esplica in primo luogo nel controllo dei processi educativi; il che significa per questi autori porre in primo luogo il soggetto educante in condizione di conoscere la genesi, il campo, la vettorialità dei bisogni educativi stessi. Soltanto a partire da tali dati, infatti, è possibile, in condizioni educative *destrutturate*, attivare processi di emancipazione.

Per Freire l'emancipazione è una conquista, una ricerca permanente che l'uomo intraprende attraverso un atto responsabile, perciò la «liberazione è un parto. Un parto doloroso. L'uomo che nasce da questo parto è un uomo nuovo, che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori/oppressi, che è poi l'umanizzazione di tutti»¹¹.

È chiaro in Freire che questo processo di liberazione non può essere intrapreso dall'uomo singolo con le sue sole forze. Si tratta, infatti, di un percorso che si realizza nel rapporto dialettico degli uomini tra loro, con la mediazione del mondo, ovvero «dentro la storia, che essi hanno il compito di fare e di trasformare ininterrottamente»¹². Ed è proprio «attraverso i suoi rapporti con la realtà, frutto del suo stare nel mondo e col mondo, e per mezzo dei suoi gesti di creazione e ricreazione e decisione *che* l'uomo realizza la storia, domina la realtà, la umanizza... *generando cultura*»¹³.

Questa cultura rende possibile la diffusione di una speranza che parla agli uomini del loro potere di trasformare la storia, di farsi protagonisti dell'agire storico e sociale, convincendoli che è possibile uscire dal

binomio oppressi/oppressori. Freire affida proprio agli oppressi il difficile compito umanista e storico di liberare se stessi e i loro oppressori¹⁴.

Su una sponda lontana da un punto di vista geografico, cioè in Sicilia, D. Dolci, assumendo la stessa teoria/logica di Freire pensava che l'educazione dovesse avere una funzione di liberazione del soggetto, in primo luogo da ogni forma di manipolazione, di adattamento e di omologazione, ritenendo *utopicamente* che i contadini e i pescatori di quella zona «arretrata» dovessero istruirsi/educarsi assieme e progettare il loro sviluppo, con l'aiuto di educatori *esperti* in maieutica.

Il metodo maieutico è uno strumento importante nel lavoro sociale ed educante di Dolci: è il suo metodo di lavoro. La struttura maieutica non ha al suo centro un corpo di verità prestabilita, trasmessa dalla cattedra a cui adeguarsi. Al centro dell'attività maieutica vi è un problema che viene posto a tutti i presenti e su cui ciascuno è invitato a riflettere e a comunicare agli altri la propria riflessione. Una riflessione individuale che, diventata, attraverso un confronto dialettico, anche conflittuale, un'idea condivisa dal gruppo, si tramuta in azione, in scelta, in decisione.

Nel percorso formativo di Dolci, quindi, non ci sono steccati tra teoria e prassi, tra chi teorizza e chi agisce. Al contrario teoria, metodo ed azione si integrano in quelli che lo stesso Dolci ha chiamato i «laboratori maieutici»¹⁵.

3^a QUESTIONE: Pedagogia degli adulti vs Pedagogia dei bambini/adolescenti?

Si può parlare oggi di un modello di formazione degli adulti che può essere assunto come paradigma

generale? Ed è corretto parlare di una pedagogia degli adulti da contrapporre, utilizzando una specifica teoria dei processi di apprendimento, ad una pedagogia rivolta a bambini/adolescenti?

Questa contrapposizione è stata teorizzata dagli «andragogisti»¹⁶ che hanno messo in rilievo l'importanza e la necessità di una specificità delle situazioni/condizioni di formazione degli adulti, giustificata e legittimata da una discontinuità o differenziazione dei processi psicopedagogici inerenti alle diverse età e da una capacità dell'adulto (a differenza dell'adolescente) di autodirigersi e orientarsi nei processi di apprendimento. Ad una concezione «assimilatrice» della continuità che mette l'accento «sulla similitudine dei processi psicopedagogici propri alle diverse età»¹⁷ si opporrebbe un modello educativo-formativo (il modello «andragogico», appunto) che facendo leva su una specificità della psicologia dell'adulto, avanza la richiesta di *volere* costruire strutture, condizione e situazioni di *formazione ad hoc* per gli adulti. «L'idea di andragogia, appunto, cattura l'immaginazione, dà l'idea di un campo definito, e, effetto non trascurabile, offre agli educatori di adulti un'identità professionale, una giustificazione della loro *esistenza separata* rispetto all'educazione scolastica. Si tratta però di «mitologizzazione» della pratica dell'educazione degli adulti, che porta a una contrapposizione di principio, come se tutta l'educazione degli adulti fosse centrata sull'esperienza dei partecipanti e la loro self-direction, e tutta l'educazione dei giovani fosse centrata «sulla trasmissione del sapere e la direzione da parte dell'insegnante»¹⁸.

Ora, pur non entrando nel merito di questo dibattito (che ha riguardato per lo più l'ambiente anglosassone

e solo di riflesso quello italiano) ci domandiamo quale consistenza epistemologica abbia la distinzione tra un modello «andragogico» e un modello pedagogico. «Dal punto di vista dell'educazione permanente come teoria educativa globale non può esserci né contrapposizione, né separazione. Eppure non si può negare la specificità delle condizioni e dei processi di apprendimento nei due campi» (quello degli adulti e quello dei giovani), osserva M. Lichtner¹⁹.

Ma «sottolineando costantemente le differenze o le specificità non si rischia di mettere in discussione certi principi dell'educazione permanente, come quello delle continuità tra le formazioni iniziali e le formazioni ulteriori, o quello dell'integrazione delle diverse azioni educative? La ricerca delle differenze e delle specificità deve, dunque, andare di pari passo con la ricerca delle similitudini. Deve anche procedere di pari passo con l'analisi delle condizioni e del divenire delle differenze, sia nel corso della storia, sia durante un'azione di formazione. Mancando tali esigenze, la legittima preoccupazione di rispettare *il diritto alla differenza* potrebbe tendere a considerare ogni differenza come un fatto di natura tale da giustificare ogni misura che miri a rafforzare le gerarchie soggiacenti alla diversità delle attività e delle funzioni»²⁰.

1.2 - *Quale metodologia, quale didattica per gli adulti?*

Nell'affrontare questa questione entrerà in azione la mia esperienza diretta di docente di lettere svolta in un «corso statale di scuola media per lavoratori»²¹.

Il pericolo che può sussistere in questo tipo di riflessione «retrospettiva» è quello di «edulcorare» un po' questi ricordi non facendo emergere i grossi limiti

e le contraddizioni del quadro pedagogico e didattico/organizzativo in cui si è «costretti» ad operare. Dunque una prima questione che si pone per il docente in un corso per adulti è quella di una corretta «lettura» della diversità-molteplicità di motivazioni, interessi, stili, condizioni culturali e sociali, di cui sono portatori i discenti-corsisti. Lettura che spesso non è adeguatamente «supportata» da idonei strumenti di rilevazione, sia perché questi, indirizzati per lo più ad un'utenza giovanile, risultano spesso non funzionali alla conoscenza degli adulti, sia anche per un'arretratezza che riguarda tutto il versante tecnologico dell'educazione degli adulti che non ha finora sufficientemente «costruito» efficaci (ad eccezione di sporadici contributi) strumenti di indagine.

La scoperta di una carenza scientifica della didattica per gli adulti, porta con sé stessa la necessità da parte dei docenti, di «sperimentare» il più rapidamente possibile, tenendo anche conto della brevità del corso, strumenti «pertinenti» alla conoscenza/comprendimento della variegata realtà culturale dei soggetti: una «sperimentazione» che qualche volta si svolge in modo «selvaggio», in quanto cresce su se stessa per mancanza di un retroterra teorico, ma certamente «necessaria» per poter attivare, programmare, pianificare, in modo concreto, un determinato lavoro didattico.

Dunque il modo in cui avviene il primo approccio conoscitivo dei soggetti adulti frequentanti il corso diventa rilevante, perché si tratta di individuare, in modo il più possibile «preciso», i bisogni e le domande culturali prevalenti di questi adulti. La risposta metodologica che è stata data nel nostro corso, per quanto riguarda questo primo momento, tendeva a favorire l'espressione dei «vissuti personali» degli

allievi, inteso non solo come «storie di vita» ma anche come momento di riflessione individuale e collettiva. Quindi «storie individuali» che avevano una valenza anche sul piano psicopedagogico in quanto l'intenzione (oltre a quella di svolgere una prima ricognizione dei bisogni culturali) era quella di permettere a ciascun adulto di: *a*) scoprire la ricchezza ma anche i «limiti» conosciuti dell'esperienza; *b*) esercitare, attraverso discussioni collettive, una «critica» sui giudizi che i singoli davano su ciò che avevano esperito; *c*) far prendere consapevolezza che egli (l'adulto) possedeva una propria *weltanschauung* che, se pur «limitata», era comunque il risultato di un certo livello di teoria e di praticità vissute.

Un altro momento dell'indagine, integrativo al primo poggiava sulla diagnosi delle conoscenze-competenze dei singoli discenti, e qui l'indagine conoscitiva si estendeva agli specifici campi di studio ma sempre in un'ottica di «lettura» globale delle diverse esperienze cognitive.

In particolare molto rilievo è stato dato all'indagine che prendeva in considerazione le iniziali capacità logico-linguistiche dei corsisti, in quanto ritenute «trainanti» rispetto ad altre competenze; con speciale interesse rivolto alle abilità ricettive (capacità di ascolto, precisione nella lettura, conoscenza del lessico e delle strutture linguistiche) e alle abilità produttive (come capacità di applicazione, analisi, sintesi e valutazione di strutture linguistiche).

I risultati dell'indagine conoscitiva mettevano in luce, salvo sporadici casi, gravi lacune sul piano delle competenze linguistiche, e ciò richiedeva «necessariamente» la ricerca di metodi più sistematici, ma nello stesso tempo più creativi, per «risarcire» gli adulti di

una esigenza avvertita come fondamentale: possedere gli strumenti linguistici indispensabili a «leggere» correttamente la realtà.

Anche questo aspetto veniva a scoprire una carenza scientifica della didattica per gli adulti, cioè la mancanza di sistemi di apprendimento capaci di reinserire, il più rapidamente possibile, l'adulto nel circuito della comunicazione scritta/orale richiesta dal livello attuale dei rapporti sociali.

Le strategie e le scelte metodologiche per «risarcire» l'adulto sul piano linguistico si presentavano e si presentano tuttora assai complesse, riconducibili, schematicamente a due livelli di riferimento tra loro differenziati. Un primo modello sottovaluta l'educazione linguistica dal punto di vista «strumentale» interpretando la domanda più a livello della lingua parlata; infatti l'unica direzione di marcia, secondo questo approccio, dovrebbe essere costituita dalla verbalizzazione e dalla «liberazione» della espressività, non badando a riflettere sul significato storico-sociale della lingua. Così come bisognerebbe trascurare gli aspetti esercitativi per non indurre nei corsisti ulteriori «complessi» linguistici.

Ben diverso è il secondo modello, che può essere assunto come un'organica proposta di educazione linguistica. Qui l'articolazione dei momenti di insegnamento-apprendimento segue un itinerario aperto basato su: *a)* l'individuazione del «retroterra» linguistico di ciascun corsista, mediante un'analisi che accerti non solo le lacune comunicative orali e scritte, ma anche i caratteri sociali delle loro «parlate» (il dialetto, l'entità dell'italiano capito e padroneggiato); *b)* la facilitazione di ogni forma espressiva senza la «invadenza» di interventi ipercorrettivi; *c)* lo sviluppo

delle capacità verbali da perseguire non come fine a se stesso ma in stretto rapporto con una corretta socializzazione; *d*) lo sviluppo delle capacità sia ricettive che produttive (orali e scritte) attraverso un graduale passaggio dalle «formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali»²².

Partendo dalla disamina di questi due modelli linguistici, la scelta metodologica all'interno del nostro corso, è stata quella di trovare una sintesi tra l'uso funzionale della lingua e la comprensione della sua evoluzione storico-sociale; in sostanza si trattava di portare il corsista nell'uso e/o nella comprensione dell'italiano standard senza per questo svalorizzare il suo retroterra linguistico dove era dominante il dialetto.

La messa in primo piano del patrimonio verbale del corsista accanto al confronto con i vari e differenti registri linguistici divenne così, ben presto, il percorso privilegiato per «condurre» gli allievi all'apprendimento di quel sistema complesso che è la lingua madre. Non riconducibile, cioè, ad un unico codice espressivo, ma una molteplicità di versioni espressive e ad un numero di «grammatiche» e di «nomenclature» la cui conoscenza e il cui uso critico potevano diventare (nella nostra ipotesi di lavoro) strumento di «liberazione» dell'adulto da quella «subalternità» linguistica che spesso rappresenta una concausa non trascurabile di emarginazione socio-politica.

La scelta metodologica operata sul piano linguistico (ma che si può trasferire ad altre discipline) voleva evidenziare il carattere «originale» dello sviluppo cognitivo di ogni soggetto/persona e, quindi, la complessità della relazione tra contenuto disciplinare ed esperienza vissuta. Di questa relazione bisogna

considerare il fatto, come afferma L. Tornatore, che ogni processo di acquisizione di conoscenze è anche un processo di elaborazione culturale²³ ne consegue come tale acquisizione sia legata non solo a dei contenuti dati ma anche ai modi in cui si svolgono i processi di trasformazione delle informazioni.

La questione che, quindi, si pone è quella di definire la relazione tra *cognizione* (intesa come l'insieme delle modalità generali e specifiche dei soggetti di elaborare ed organizzare le informazioni) e *conoscenza* (intesa come contenuto culturale e scientifico a carattere sistematico). Rispetto a questa area di interazione tra contenuti curriculari e processi cognitivi un contributo rilevante è offerto dalla psicologia cognitivista, che ha messo in rilievo, in particolare, per quanto riguarda i processi di conoscenza (e il discorso investe ogni soggetto che apprende) che: *a*) ogni soggetto costruisce e organizza in modo autonomo e «originale» le proprie conoscenze in funzione, anche di schemi di riferimento o schemi «anticipatori» diversamente strutturati; *b*) le conoscenze possedute in un dato momento qualunque indirizzano l'osservazione e la selezione di nuove conoscenze; *c*) ogni operazione mentale che consente ulteriori acquisizioni dipende tra l'altro dalla *consapevolezza* sviluppata dal soggetto rispetto ai processi cognitivi.

Soffermandoci in particolare su quest'ultimo aspetto, c'è da sottolineare che, quando si parla di consapevolezza dei processi cognitivi o di «autoregolazione intelligente» da parte di colui che apprende, intendiamo riferirci all'uso di alcune abilità metacognitive (intese queste come abilità mentali *superiori* che presiedono al funzionamento cognitivo), che orientano il soggetto nella scelta delle strategie cogni-

tive, nella previsione delle conseguenze di un'azione o di un evento, nella verifica dei risultati, nel controllo delle attività e nella risoluzione dei problemi. Questo andare al di là della puntuale cognizione significa (come è stato messo in rilievo dalla ricerca psicopedagogica e non solo da quella di impostazione cognitivista), in primo luogo, sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quanto sia opportuno farlo e in quali condizioni, al fine di tendere poi a formare le capacità di essere gestori diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni ed indicazioni operative.

Tuttavia trattandosi di un processo naturale ci si può chiedere come la scuola possa sollecitare e attivare queste «strategie» di tipo metacognitivo che dovrebbero portare il soggetto che apprende (l'adulto nel nostro caso), almeno in prospettiva finale, a riflettere e a controllare con maggiore efficacia i propri processi di apprendimento, cioè «imparare a imparare». Un soggetto/allievo che, quindi, non solo assimila, codifica l'informazione che riceve, ma la elabora e la rielabora concettualmente, che riflette anche sui dati, che ragiona ed argomenta.

L'approccio è allora quello di «leggere» la realtà piuttosto che usare «letture» già fatte, in una esperienza di metodo ampiamente trasferibile a tutte le «situazioni aperte». In definitiva, ciò che si vuole «trasferire» nell'allievo è un atteggiamento mentale ed emotivo ed anche uno stile cognitivo.

Fondamentale, secondo questo modello di insegnamento/apprendimento che M.K. Knowles definisce modello organicistico²⁴, diventa il principio dell'«imparare ad imparare» dell'apprendere «facendo»,

dove il fare tende ad identificarsi con il provare a fare, lo sperimentare, l'agire/riflettere: «facendo si ottiene la comprensione e il dominio dei processi, più che un insieme di nozioni preconfezionate. Facendo si attiva la globalità delle attitudini capacità del soggetto, in un accrescimento-sviluppo di conoscenze, capacità, regole procedurali, comportamenti»²⁵ Il riferimento è a J. Dewey che richiamandosi ad un approccio «transattivo» definisce l'esperienza in senso attivo come «un tentare» e in senso passivo come «un sottostare»: «Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; prima soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse»²⁶. Questo approccio tende, quindi, a superare l'assunto che un atto di conoscenza sia indipendente dal soggetto conoscente e da ciò che è conosciuto; avvenga, cioè, senza considerare il nesso dialettico tra un io e un non io, tra un soggetto e un oggetto²⁷.

Una strategia che, quindi, non si può esaurire solo a livello procedurale e formale ma che richiede anche l'uso di tecniche particolari, contenuti e metodi specifici che non possono essere costruiti senza riferirsi ad ambiti particolari di conoscenze-discipline, sistemi simbolici, linguaggi, media, campi in cui si opera, e senza collegarsi in particolare con quell'ambiente storico-sociale dell'adulto caratterizzato da una rete complessa di rapporti.

II. IDENTITÀ GIOVANILE, CRISI DEL LAVORO E «DIRITTO» AD UN LAVORO GRATIFICANTE

2.1 - *Identità giovanile e crisi del lavoro*

Questo titolo vuole costituire una specie di orientamento che mi aiuterà ad affrontare il tema del lavoro (il lavoro che manca, il lavoro che si desidera, il lavoro che si rifiuta, il lavoro che non ha nessun nesso con la formazione) rispetto ad un osservatorio privilegiato: i giovani.

Nell'affrontare la relazione giovani/lavoro privilegerò una lettura pedagogica ben sapendo che sarò «costretto» a mediare dati e riflessioni da altre prospettive disciplinari (in primo luogo dalla sociologia e, in particolare, dalla sociologia del lavoro).

Un'analisi/riflessione che sul piano euristico risulta non facile, anche perché i due termini che stanno in relazione (giovani e lavoro) si prestano a letture/interpretazioni non sempre univoche, in quanto condizionate da una miriade di variabili «locali».

Il primo termine (quello di giovane) è stato oggetto e continua ad essere oggetto di una sterminata letteratura, specialmente di matrice sociologica.

Riflessioni, contributi, che, volgendo l'attenzione prevalentemente al profilo dell'età giovanile, hanno sottolineato l'elemento della ambiguità di questo profilo e la scarsa permeabilità alla sintesi.

In realtà gli sforzi di lettura sistematica della condizione giovanile sono stati e sono considerevoli e significativi, ma sarebbe arduo precisarne la fenomenologia socioeducativa attuale, anche perché emergono orientamenti e prospettive differenti.

In rapporto ai diversi momenti «congiunturali» prevalenti sul piano culturale si è parlato, facendo riferimento a lavori degli ultimi anni, di una generazione senza padri né maestri, di una generazione del quotidiano, di una generazione senza ricordi, di una generazione senza tempo, di una generazione di «sprecati», di una generazione ripiegata sulla dimensione privata²⁸.

Certamente un dato che viene sottolineato sempre più concordemente da sociologi e psicologi, che ha dei riflessi, anche, dal punto di vista pedagogico, riguarda le modalità di dilatazione del periodo che intercorre tra la fine dell'adolescenza e l'ingresso nella fase adulta.

Questa fase intermedia definita di «moratoria sociale»²⁹ non sarebbe legata solamente a determinate variabili socioeconomiche quali la difficoltà per molti ad accedere ad un'attività lavorativa che assicuri l'indipendenza economica, ma apparirebbe come un «supplemento formativo»; un tempo per sperimentare/sperimentarsi che i giovani tendono a riservarsi per posticipare i compiti della vita adulta e affrontarli in modo adeguato.

Una strategia dilatatoria che, pur assumendo significati diversi in rapporto alle diverse entità/stratificazioni sociali, può essere ricondotta ad una sorta di «percezione comune», di sentire comune: quella di non bruciare le tappe e non di assumere/assumersi troppo presto «responsabilità adulte».

L'altro termine (quello di lavoro) si presenterebbe anch'esso, oggi, nella cosiddetta società postfordista un concetto intrinsecamente fluido e mutevole di difficile definizione³⁰.

L'indicatore di fondo (che assumerò come macro-sfondo generale), sul quale concordano economisti e sociologi, è che negli ultimi decenni il lavoro avrebbe perso quella capacità di «normazione», cioè quella capacità di costituire un polo di riferimento esistenziale efficace, quella capacità «seduttiva» di una volta, cioè l'essere un ambito «totalizzante» dove il soggetto lavoratore «imprigionato» in luoghi costruiti solo per il lavoro ha costituito un *prius* rispetto alla natura di cittadino: il lavoro inteso, cioè, come un'attività che ha un valore fondamentalmente etico³¹.

Addirittura per C. Offe nella società postindustriale il lavoro non costituirebbe più parte di quei principi elementari di spiegazione, attraverso i quali una società interpreta se stessa, le proprie dinamiche e i propri conflitti, avendo perso il suo carattere fondamentale di relazione sociale e il suo ruolo «costruttivo» per la formazione di individuo³².

E O. Negt, condividendo questa analisi, trarrà un primo problematico interrogativo: «Se l'ambito del lavoro retribuito, in senso tradizionale, si restringe, che cosa impedisce di sacrificare del tutto questo concetto del lavoro, ormai svuotato dal significato culturale, e scegliere nuovi concetti che abbiano una maggiore certezza storica per il presente ed il futuro ed un campo d'azione analitico più facilmente applicabile alla conoscenza?»³³.»

Inevitabilmente ciò produrrebbe una «crisi» dell'idea «tradizionale» del lavoro come bene perché la sua «deferenza» sociale verrebbe meno, in quanto l'atti-

vità lavorativa sarebbe ridotta a semplice strumento utilitaristico, «socialmente imposto» per fini prevalentemente di consumo, mettendo in crisi, anche, la sua ideologia di fondo, fondata nel passato su una concezione «sacrale» del produrre e della produttività dei beni materiali.

Indicatori di natura economica ci segnalano, in particolare, che la crisi del lavoro in questi anni sarebbe stata determinata da un insieme di cambiamenti radicali tra loro connessi: alcuni globali, altri specifici del nostro paese. Tra i primi si possono citare il cambiamento rapido e radicale dell'organizzazione del lavoro, fondata su presupposti «fordisti» e l'affermarsi, secondo una concezione postfordista, della diffusione sempre più capillare delle nuove tecnologie, della tendenza alla flessibilizzazione e alla estinzione dei ruoli tradizionali.

Tra i cambiamenti specifici che riguardano il nostro paese emergerebbe un intreccio di dati contraddittori, che occorrerebbe leggere in modo «disaggregato» rispetto alle diverse realtà territoriali: la precarietà/flessibilità del lavoro, l'obsolescenza delle professionalità, i problemi di appartenenza; cambiamenti che stanno, da un lato, determinando un graduale deperimento delle «classiche» forme di tutela, di negoziazione e di rappresentanza dei soggetti del mondo del lavoro e, dall'altro lato, stanno creando nuovi scenari sul piano sociale che, riguarderanno, in particolare, i processi di gestione del tempo e dello spazio di lavoro.

A questo declino «strutturale» del lavoro (qualcuno parla addirittura di «fine» del lavoro)³⁴, alla messa in crisi delle teorie fondate sulla centralità del lavoro, sul suo ruolo «costruttivo» per la formazione dell'identità individuale e sociale, si accompagnerebbero (intrec-

ciati ad altri mutamenti) processi di mutazione culturale dei giovani nei confronti del lavoro, pur in un quadro di «differenziazione» territoriale e sociale.

Nuove tendenze che si possono così riassumere: *a*) resistenza dei giovani ad impegnarsi in lavori da considerare come definitivi e valorizzazione di quei lavori che possono consentire comportamenti «esplorativi»; *b*) ricerca di lavori che possono consentire processi di autorealizzazione e di gratificazione; *c*) ricerca di lavori che possono permettere un raccordo significativo tra «tempi di lavoro» e «tempi di vita».

Bisogni, certamente, non generalizzati, che si collocano all'interno di una nuova cultura del lavoro che non riconosce più, come si è detto, a questa dimensione una centralità valoriale nella società e nella vita dell'individuo, pur mantenendo il ruolo e la funzione centrale nel sistema economico.

Ciò induce molti a parlare di un attuale paradigma giovanile nei confronti del lavoro che si connota in modo differente rispetto al passato: un paradigma dove non c'è più (o meglio non c'è solo) negazione o opposizione, ma ricerca dell'affermazione di una «diversità», fondata, questa, come sottolinea A. Cavalli³⁵, su una vera e propria «presentificazione» dell'esperienza temporale del giovane. Si tratta di una categoria (consistente) di giovani che «sceglie» (in ambiti diversi, e, quindi, anche nel lavoro) di vivere il tempo solo al presente.

Manca nello specifico quella dimensione di investimento del tempo che permetta la sua finalizzazione, perché non è contemplato alcun obiettivo futuro da raggiungere.

Un presente assorbente e vorace che appare come un «buco nero», che risucchierebbe passato e futuro,

impedendo qualsiasi «narrazione autentica», in quanto manca, come nota P. Ricoeur, una «memoria storica» e un progetto orientato al futuro³⁶.

Una «diversità» dei giovani che in campo lavorativo assumerebbe diversi volti anche contraddittori.

Puntualizzare la costellazione degli orientamenti dei giovani nei confronti del lavoro non risulta un'operazione facile.

Tuttavia facendo riferimento ad una lettura generale prevalentemente di natura sociologica si può sottolineare che col passare delle generazioni l'orientamento predominante nei confronti del lavoro passerebbe da «materialista» a «postmaterialista», nel senso che si ridurrebbe l'enfasi tradizionale nei confronti di determinati valori, quali la «sicurezza», l'orario del lavoro, a favore di un'enfasi fondata sull'autorealizzazione.

Questo orientamento postmaterialista riguarderebbe, in particolare, una specifica tipologia di giovani (giovani diplomati e laureati) che, da un lato, si opporrebbero ad ogni forma di attività lavorativa fondata sulla parcellizzazione e deresponsabilizzazione e, dall'altro lato, riproporrebbero in «positivo» elementi di autonomia/creatività nel lavoro; autonomia, a sua volta, fortemente radicata in un bisogno fondamentale, che è quello di esprimere nel lavoro la propria soggettività.

Quindi, più che un rifiuto puro e semplice del lavoro, questi giovani rifiutano quei lavori (almeno a livello di aspirazioni, di desiderata, di progetti futuri), che sono espressioni di deresponsabilizzazione, ripetitività, *routine*, lavori che vincolano ad un posto e ad un orario rigidi.

Non è un caso (e questo dato rappresenta una minoranza cospicua di giovani che tende, comunque, a

diventare dominante sul piano culturale) che, paradossalmente, si accettano quei lavori «precari», anche occasionali, che in qualche modo prefigurano o consentono di accumulare esperienze, in vista del lavoro nel quale investire la propria identità: lavori precari, quindi, come preparazione ad un'attività vista come strategica per il futuro. Ciò che non si vuole è una scelta definitiva che condizioni altre scelte o precluda orizzonti di vita.

Partendo da questo quadro si accettano «tatticamente» quei lavori precari (per esempio lavori nei *call-center*) in quanto consentono ai giovani di posporre la scelta di un lavoro fisso e di disporre di un presente quotidiano non soffocato dalle prescrizioni che un lavoro continuativo a tempo pieno comporta. Per questi giovani il prototipo del lavoro *alienato* non è più solo quello dell'operaio alla catena di montaggio, ma anche quello dell'impiegato di banca, che colloca il suo progetto di vita nella carriera, ancorata, questa, ad un'attività svolta in modo routinario.

Occorre aggiungere che spesso si tratta, naturalmente, di un rifiuto del lavoro soltanto astratto; in pratica, infatti, i giovani sono tutti alla ricerca di un lavoro, venendo spesso a patto con la realtà lavorativa, lontana dalle proprie aspirazioni.

Proprio la forza lavoro giovanile più istruita risulterebbe quella che esprime con maggiore evidenza lo iato tra formazione intellettuale (che è portatrice di *particolari* valori, desiderata, progetti) ed attività realmente svolte o richieste dal mercato del lavoro; un iato che si evidenzia non solo a livello di «analisi oggettiva» (rottura del rapporto tra competenze acquisite e competenze richieste) ma anche rispetto al vissuto individuale di ciascun giovane, al suo problema di

identificazione col lavoro svolto o che si accinge a svolgere; lavoro spesso rifiutato in quanto tale, ma accettato come mezzo obbligato per sopravvivere.

E quindi, non è il lavoro, in quanto tale, che oggi viene rifiutato, almeno idealmente, ma il lavoro privo di significato, dal quale non se ne ricava una sicura identità, un'appagante costruzione di sé, che non coinvolge, non gratifica non responsabilizza. Insomma il lavoro «alienato» ed «alienante».

2.2 - Il diritto ad un lavoro gratificante

Non è un caso che oggi il problema di garantire un lavoro «gratificante» appaia tra i più dibattuti sia in sede politica, sia, in particolare, dalla Pedagogia che lo sta affrontando sul versante dei sistemi e dei processi formativi. Naturalmente questa richiesta, costretta a relazionarsi con le diverse contingenze politico/economiche, oggi in piena recessione della produzione mondiale e in piena crisi ideologica del lavoro, potrebbe apparire come la più folle delle pretese e la più utopistica delle prospettive. Il «diritto» al lavoro ha, quindi, la priorità, se messo in relazione con questo altro «diritto» emergente. Aggravandosi la disoccupazione, il posto stabile ridiventa un valore primario. Ma, appena possibile, rispunta, e non solo tra i giovanissimi, quello che è stato chiamato «l'operaio tolemaico»³⁷, cioè l'operaio che si nega ad un destino da produttore «stabilito» e fissato per sempre da altri che domanda impieghi aderenti ai suoi bisogni individuali e su questi misura i suoi obiettivi.

Qualche anno fa, A. Visalberghi ci ricordava che «la naturale propensione a perpetuare nel lavoro la creatività, impegnatività, progettualità nel gioco, non può non sussistere in tutti gli esseri umani normali

come tendenza insopprimibile o sopprimibile solo per coercizione o per condizionamento»³⁸.

Si tratta, insomma, di un diritto non scritto, non previsto in nessuna legislazione, in nessuna convenzione politica internazionale, ma tuttavia presente nella coscienza collettiva, nel «senso comune o buon senso». «Diritto ad un lavoro gratificante», quindi, non solo come diritto ad esercitare un lavoro utile e remunerativo, ma un lavoro che sia in qualche misura ricco, progettuale, connotato da forme di creatività e impegnatività. Pur prospettato nella sua utopicità, questo diritto troverebbe la sua legittimità storico/culturale sul piano di un diritto «naturale», nel senso di essere, per così dire, inscritto nella stessa natura umana. Riprendendo studi antropologici e di etologia comparata lo stesso Visalberghi ha più volte sottolineato che lo sviluppo della specie umana, nelle diverse società pre-agricole (periodo abbastanza lungo nella storia dell'umanità), sia stato caratterizzato da una continuità «naturale» tra l'attività ludica e l'attività lavorativa. L'uomo pre-agricolo, passava dal gioco al lavoro (spesso sottolineato da riti di transizione al ruolo adulto) senza che la gratificazione connessa all'attività ludica cessasse o diminuisse. Infatti il «lavoro», che non si poteva più considerare un gioco, continuava a mantenere quel carattere *ludiforme*, arricchendosi, però, di nuovi significati, di responsabilità con un senso maggiore del valore ulteriore, personale e sociale di ciò che faceva³⁹.

La rottura tra gioco e lavoro, sempre secondo gli stessi studi, iniziò con l'avvento della società agricola, che richiederà, ben presto, un nuovo modello organizzativo/strutturale (molto più «funzionale» alla futura società capitalistica), fondato sulla divisione tra

lavoratori/produttori e gruppi «elitari» di vario tipo, esenti, quest'ultimi, dalla produzione diretta, in quanto avranno il compito di garantire la gestione del sur-plus delle merci e un certo ordine civile.

Il lavoro dei primi (contadini, in particolare) si veniva, così, a configurare, sempre più, come un'attività necessariamente di «sopravvivenza» e sempre meno come un'attività «ludiforme» e gratificante.

È importante sottolineare, ai fini del nostro discorso, facendo sempre riferimento a questi studi antropologici, che l'organizzazione classista della società riguarda solo un breve periodo nella storia dell'evoluzione dell'uomo e che, quindi, la «naturale» propensione degli uomini a perpetuare nel lavoro forme di creatività, impegnatività, progettualità, non può essere cancellata o cambiata, in così breve tempo.

Può essere rimossa, per coazione, per condizionamenti culturali, per motivi «congiunturali» (carezza di lavoro), ma appena possibile rispunta un soggetto che si nega ad un destino di produttore stabilito e fissato per sempre da altri, che domanda un lavoro, adeguato ai suoi bisogni individuali, che vuole «sperimentare» condizioni di lavoro che non gli chiudano «gli spazi di vita», ma al contrario gli creino opportunità di sviluppo delle proprie capacità umane.

Ciò ci porta a riflettere, seppure brevemente, su una serie di attuali contraddizioni «oggettivamente» presenti tra la logica formativa e quella economica. È possibile educare gli uomini come soggetti progettanti e valutanti quando proprio il lavoro attuale esclude per una buona parte di essi possibilità di progettazione e di valutazione?

Volendo radicalizzare ancora di più il discorso, ci chiediamo, per esempio, come sia possibile una com-

patibilità tra la ragione economica (fondata sulla divisione tecnica del lavoro, tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, tra età produttive ed età educative), che «esige», in coerenza con la logica del profitto, che frazioni consistenti di giovani, di giovani/adulti vengono avviati verso una serie di lavori squalificati, ripetitivi, spesso faticosi e frustranti e la ragione che presiede il sistema formativo che, pur in un quadro contraddittorio (l'idea althusseriana di una scuola come «apparato ideologico di stato», oggi, non può essere accettata, senza farne oggetto di riflessione critica), finalizza l'essenza del proprio operato, proprio sullo sviluppo delle potenzialità di ciascun soggetto; una contraddizione tra una concezione del lavoro configurato come «merce di scambio» e un'idea di scuola, che, per quanto contraddittoria e problematica, ha insegnato/insegna che l'uomo non è merce. Ci chiediamo, quindi, come sia possibile educare gli uomini come soggetti progettanti e valutanti quando proprio il lavoro attuale esclude, per una buona parte di essi, possibilità di progettazione e valutazione.

A questi dilemmi non si può sfuggire finché ci si limita a considerare il solo ambito scolastico/educativo, cioè, finché ci si limita ad enfatizzare il nesso educazione/educazione (e cioè l'educazione configurata come base di partenza e come terminale di un processo di cambiamento dell'organizzazione del lavoro). Si fa sempre più chiaro che rispetto a queste contraddizioni la risposta non può che essere di duplice natura: di natura educativa, e, soprattutto, di natura politico-economica. Occorre, cioè, da un lato, avere la consapevolezza che per garantire quel «salto rivoluzionario» di qualità della vita e del lavoro bisogna fare del sistema educativo uno specifico spazio progettuale

«trainante» nella direzione di un cambiamento della società e, dall'altro lato, avere la medesima consapevolezza che ciò non basta se non vengono messe fortemente in discussione le attuali forme economiche, basate sulla divisione del lavoro e sulla stratificazione sociale. Un progetto politico-economico ed educativo che si dovrà, comunque, misurare-confrontare preliminarmente, come è stato detto con un dato economico «a-priori» e cioè che il lavoro non costituisce più quel rassicurante riferimento quella «cittadinanza sociale» che finora, con la sua prevalenza, ci è sembrata in grado di dare.

Educare, quindi, ma per quale modello di società del lavoro? L'ipotesi politica ed insieme educativa alla quale guardiamo, con maggiore attenzione, è quella di una trasformazione progressiva, ma radicale delle attuali forme di lavoro, utilizzando strategie parziali, ma radicate nelle contraddizioni e nelle tendenze evolutive già presenti, in modo da ri/orientare il processo di trasformazione verso modelli di lavoro, fondati, principalmente, sul principio di rendere qualificanti/qualificanti i diversi ambiti di lavoro: gli spazi di autoespressività, le capacità progettuali e valutative dei singoli soggetti lavoratori. Tale processo di trasformazione richiederà, naturalmente, livelli di democrazia politica ed economica molto avanzati senza differenze di status più o meno trasmissibili da una generazione all'altra, tramite processi di selezione scolastica e di inserimento nel lavoro, ma non «astrattamente egualitario». Come osservava qualche decennio fa A. Visalberghi «differenze di remunerazione e di prestigio, gerarchie di potere e di responsabilità [...] potranno esistere, probabilmente dovranno esistere, ma solo nella misura compatibile con modi di vita e

con una filosofia fondamentale egualitaria soprattutto in modo da non autoprodursi da una generazione all'altra»⁴⁰.

Questa prospettiva politico/pedagogica, a mio avviso ancora valida, delineata da A. Visalberghi qualche decennio fa, oggi, comunque, dovrà tenere conto di altri fattori sottolineati maggiormente da sociologi ed economisti.

L'elemento «nuovo» sul quale si riflette maggiormente è dato dal fatto che, se in passato il percorso esistenziale e lavorativo era frutto di «automatismi» di natura strutturale, legati a specifici contesti socioeconomici e culturali di appartenenza, oggi i giovani si ritrovano la vecchia strutturazione solo in parte, complicata dal fatto che essi devono muoversi molto anche autonomamente, per non restare escluso da situazioni sociali ed economiche in movimento⁴¹.

Partendo da un intreccio indissolubile tra vecchio e nuovo, il percorso esistenziale e lavorativo verrebbe garantito non solo dalla condizione «strutturale» acquisita (e qui entrerebbe in funzione «discriminante» l'appartenenza a determinate reti sociali) ma anche dalla capacità soggettiva di costruire ed inventare progettualità, rispetto a questa mutevole e complessa realtà.

Si sottolinea, cioè, che, in questo nuovo scenario, caratterizzato da assenza di modelli di identificazione esterni e certi (con la progressiva perdita di un senso, riferibile ad un unico ed omogeneo universo simbolico, che possa dare un ordine e un significato alla vita individuale), emergerebbero alcuni elementi contrastanti. Da un lato, ogni soggetto verrebbe messo in condizione di sperimentare tutto il fascino della auto-progettualità e produrre, se maturano determinati pro-

cessi di consapevolezza e di intenzionalità, le condizioni per la ricerca di inesplorate e originali possibilità dell'agire.

Una «strategia», questa, che troverebbe espressione nella ricerca «difficile» di valori interni e soggettivi (autorealizzazione, accentuazione degli aspetti qualitativi dell'esperienza), all'interno, però, di una situazione in cui il soggetto tenderebbe sempre più a rappresentarsi come sradicato e privo di riferimenti sicuri.

L'identità giovanile si configurerebbe, allora, come ricerca, attraverso tentativi «sperimentali» e non preordinati in partenza da parte del soggetto, di ridefinizione e di riappropriazione di se stesso, all'interno di un percorso di vita che per lui abbia senso.

Una ricerca individuale, che, collocandosi come «attività sperimentale» e, quindi, aperta ad ogni esito, può essere vissuta e gestita, durante il suo percorso, con «angoscia» in rapporto agli ostacoli «oggettivi» o addirittura, come ci prospetta T. Parson, con tratti di «alienazione»⁴².

In particolare in ambito lavorativo questa ricerca individuale si configurerebbe come attività aperta ad ogni esito, con la faccia della reversibilità, in quanto le scelte del giovane risulterebbero non vincolanti in termini assoluti, non per tutta la vita, lasciando in tal modo aperte molteplici possibilità di «ritorno» delle *chances* temporaneamente non utilizzate. La reversibilità diventerebbe, quindi, un momento di «sperimentazione» effettiva di strategie individuali, volto ad allontanare il confronto con una realtà economica «deludente».

Ma, dall'altro lato, come fanno emergere concordemente sociologi ed economisti, proprio l'aumento

dello spazio di azione del soggetto e dell'iniziativa personale, creerebbe nuove forme di disuguaglianze e, in particolare, nuove fratture tra chi, data la grande disponibilità di risorse naturali e culturali, mostra di saper gestire la complessità e chi, paradossalmente, risulta ulteriormente più «impoverito» dalla maggiore libertà d'azione, in quanto è «costretto» ad agire senza reti di protezione esterne che lo orientino, senza un calcolo del rapporto costi-benefici che una scelta piuttosto che un'altra avrà nel futuro proprio e delle proprie relazioni con gli altri, senza quindi poter contare nel tessuto sociale su soggetti individuali/collettivi più «esperti» che lo aiutino a prendere le «giuste» decisioni.

Secondo questa tesi l'esclusione di una parte consistente dei giovani, quella più debole, si legherebbe, quindi, non soltanto alla «mancanza di...» (a carenti condizioni socio/economiche che hanno avuto storicamente il compito di predeterminare negativamente un certo percorso lavorativo), ma anche ad un'incapacità progettuale; ad un'incapacità, cioè, di «sopportare» le regole fondamentali della competitività, in quanto l'abbondanza di scelte, di progetti presenti nella società postmoderna, diventerebbe insopportabilmente complessa da gestire, in particolare per quei giovani che risultano più carenti/deprivati dal punto di vista culturale⁴³.

Quindi, le pari opportunità che questo sistema socioeconomico tenta di legittimare sul piano giuridico formale diventano «impari» non per la mancanza di scelte possibili, che sono pressoché infinite rispetto al percorso esistenziale e lavorativo del singolo giovane, ma perché una parte dei giovani (in particolare giovani analfabeti o *drop/out*, lavoratori a bassa qua-

lifica, immigrati e altri) non sarebbe in grado di costruire/inventare progetti credibili in rapporto a queste scelte.

Si tratterebbe, allora, non solo di rendere ai giovani una maggiore libertà di movimento tra le diverse opzioni, ma di renderli più «potenti» grazie alla forza di alcuni «dispositivi» di orientamento, in grado di aiutarli a costruire «riflessivamente» una propria organica e significativa «identità personale», anche in ambito lavorativo. Un soggetto in grado di non fare riferimento «semplicemente» alle scelte in quanto tali, ma anche al cosa, per chi e per che cosa si sceglie.

Penso, volendo porre attenzione sulla «nicchia» pedagogica, che l'entrata in gioco di dispositivi formativi, informativi e orientativi, siano fondamentali, ancora una volta, per mettere il giovane (in particolare quel giovane maggiormente «disorientato») in grado di discriminare le diverse opzioni e possibilità che questa società dell'abbondanza, dell'«eccedenza culturale» offre, almeno formalmente sul piano giuridico, a tutti.

Dispositivi di orientamento, concepiti come cerniera di collegamento tra processi formativi, professionali e occupazionali in grado di sorreggere quelle scelte che i giovani devono assumere, in particolare, in alcuni momenti di transizione tra formazione e lavoro, tra lavoro e formazione e tra lavoro e lavoro: scelte spesso caratterizzate dall'incombenza dell'immediatezza, del «qui e ora».

Un processo orientativo che, identificandosi con processi formativi permanenti, ponga, da un lato, le condizioni perché il soggetto sappia confrontarsi criticamente con i condizionamenti di ordine culturale,

sociale, economico che pesano sulle scelte, e, dall'altro lato, che fornisca strumenti e capacità di analisi e comprensione di se stessi e dei meccanismi che determinano la realtà in cui si è inseriti.

Dispositivi che alla fine dovrebbero convergere all'interno di un progetto educativo «unitario» che dia senso all'agire del giovane (all'agire, anche, del giovane che lavora o che si vuole inserire in un ambito lavorativo) e lo metta in grado di «non lasciarsi soffocare dalle cose e dagli eventi, di non lasciarsi sommergere dalla causalità, dalle pressioni esterne [...] e di subire la vita, ma renderla oggetto di un processo di costruzione [...], rifiutando di adattarsi più o meno rassegnatamente alla necessità»⁴⁴, aggiungerei, anche, alla «necessità» del lavoro.

E ciò richiederà, quindi, sul piano pedagogico e dei processi scolastici la costruzione di un progetto esistenziale, – il riferimento è ancora una volta a G.M. Bertin – il cui obiettivo privilegi la ragione creativa, che, a differenza della ragione tecnico/strumentale, è orientata all'affermazione del costruttivo, del differente, dell'autentico.

Una progettazione che aiuti l'uomo (il soggetto/giovane) ad «affrontare, rifiutare o trasvalutare l'*attuale* (la situazione bio-psico-sociale e storico-culturale di cui è partecipe) in funzione del *possibile* (e cioè l'esistente, in funzione dell'esistenziale; l'essere, in funzione del poter essere), opponendo all'identità statica ed inerte del massificante la *differenza* (personale, collettiva, interpersonale) del creativo»⁴⁵.

E che, attraverso la mediazione didattica, sia in grado, contrastando e contestando «nuove» logiche di riproduzione di disuguaglianze, di supportare soggetti/giovani (in particolare soggetti/giovani «depri-

vati»), a gestire, pur tra difficoltà e contraddizioni, nuovi spazi di «riflessività» e di personalizzazione, anche in ambito lavorativo.

III.

INTERCULTURALITÀ E RUOLO DELLA SCUOLA

3.1 - *Il paradigma dell'educazione interculturale*

Come ripensare il ruolo dell'educazione in una società sempre più multiculturale? Quali sono i saperi, le conoscenze che la scuola deve trasmettere, le attitudini, le capacità che deve sviluppare in questo contesto di grande complessità? Quali paradigmi assumere in ambito educativo per una relazione con l'alterità non basata sul dominio o sull'omologazione culturale? In ultima analisi, come tradurre il paradigma interculturale in prassi didattica?

Prima di rispondere ad alcune di queste domande che investono il versante metodologico, ritengo necessario delineare alcuni aspetti peculiari del nuovo scenario socio/economico che hanno contribuito assieme ad altri mutamenti di natura epistemologica (penso all'affermarsi di una nuova antropologia, portata a riconsiderare su basi diverse il rapporto tra identità e alterità) alla «scoperta» dell'interculturalità.

Mi riferisco, per quanto riguarda, in particolare, il primo aspetto, a quattro ordini di fenomeni delineatisi dalla fine degli anni '60 in poi in molti paesi europei:

- i massicci flussi migratori che hanno interessato la maggior parte dei paesi industrializzati;

- la globalizzazione nelle sue dimensioni economiche, politiche e culturali;
- la riemergenza delle culture minoritarie che pongono la questione del «diritto alla differenza»;
- i processi di globalizzazione e l'emergenza di un «terzo mondo» che si pone come riferimento politico e culturale, mettendo in discussione le rappresentazioni sociali affermatesi nel periodo coloniale, reintroducendo, così, le società «dominate» nella storia universale, col loro diritto di poter «parlare»⁴⁶.

Possiamo parlare, secondo A. Touraine, di fenomeni di transnazionalizzazione (economici, politici e culturali) che stanno mettendo in discussione il concetto «tradizionale» di nazione, cioè l'identificazione dello stato con la società che ci ha trasmesso la *tradizione* storica.

Una crisi delle nazioni che stanno dimostrando, da un lato, fragilità e debolezza strutturale, legata alla loro originaria costituzione, generata, spesso da una serie di fatti contingenti, da forme artificiali di aggregazione dei territori e, dall'altro lato, stanno dimostrando inadeguatezza sia a gestire gli eventi globali, sia ad intervenire nelle dinamiche conflittuali regionali e locali⁴⁷.

Questi processi di erosione della nazione si stanno sviluppando, sottolineano Bocchi e Ceruti, secondo tre direzioni: «Una direzione va dal basso verso l'alto; nuovi problemi di cooperazione economica, ecologica, tecnologica, culturale, impongono una decentrazione dell'autorità nazionale a istanze transnazionali, metanazionali, continentali e talvolta di portata planetaria. Una direzione va dall'alto verso il basso: un ampliamento dei poteri delle regioni delle unità amministrative locali e metropolitane sembra indispensabile

per migliorare tempi e qualità dei processi di decisione. Una direzione, invece, è per così dire laterale: molti contesti decisionali sono oggi costituiti da nuovi circuiti e da nuove reti di stati, regioni, città, collettività, ottenute scomponendo e ricomponendo i contesti territoriali tradizionali⁴⁸.

Sarebbe tuttavia quanto mai limitativo ridurre il problema interculturale solo a questi mutamenti strutturali. Certamente l'affermarsi del relativismo epistemologico che ha le sue origini nella riflessione antropologica avviata da Claude Lévi Strauss ha contribuito a dare fondamenta alla nascita della Pedagogia/educazione interculturale.

È stata, infatti, l'antropologia culturale, per prima, rispetto alle altre discipline, ad aver posto, in modo non «etnocentrico», il problema dell'Altro radicalmente «diverso» sul piano culturale (identificato, fino ad allora, come un Altro «selvaggio», «rozzo», «barbaro» secondo il linguaggio colonialista dominante), scoprendo l'Altro come un soggetto a cui rapportarsi, senza un «io» o un «noi» egemonico da parte della cultura «occidentale»⁴⁹.

C'è pure tutto un pensiero contemporaneo che, partendo da una prospettiva filosofica, ha posto l'accento su alcune categorie concettuali (la differenza, il pluralismo, il rapporto identità/alterità), contribuendo ad accantonare i caratteri etnocentrici e sottolineandone, invece, quelli del dialogo, della comunicazione, di scoperta e ricerca dell'alterità: la presenza dell'Altro come «occasione», sia per un'esperienza di vicinanza, sia per un'esperienza di variabilità nella peculiare e originale singolarità con cui l'Altro si manifesta⁵⁰. Diventando, quindi, la *differenza* in piena fase di tecnoscience e di dematerializzazione della fisicità un

nodo fondamentale della riflessione e della ricerca.

Ma è in particolare la pedagogia, nella sua declinazione interculturale, in quanto disciplina che si colloca tra teoria e prassi, in quanto sapere progettuale, in quanto disciplina di frontiera tra saperi diversi (e posta al limite di questi saperi), ad avere delineato, attraverso il suo progetto educativo (mediato dalla «prassi» didattica), una nuova prospettiva epistemologica e culturale, rileggendo la categoria della «differenza» come ricerca «autentica» verso ogni forma di alterità/diversità, aprendosi alle culture «altre», attraverso processi di comprensione (e non solo di interpretazione, spesso di natura «egemonica») dei valori che accomunano le diverse etnie e culture, mettendo, quindi, in secondo piano gli «specialismi» che dividono.

È questo il progetto pedagogico etico, metaculturale e transculturale che la pedagogia interculturale, in quanto pedagogia deve sapere esprimere e realizzare. Per una (vera) pedagogia, interculturale le diverse culture, né vanno mantenute (tollerate o rispettate) nella loro fattualità, né vanno omologate a questa o a quella cultura dominante, ma vanno *rigenerate* alla luce di valori universali.

D'altronde gran parte delle problematiche interne alla riflessione e alla pratica educativa hanno avuto come nodo centrale il concetto di differenza: differenza tra adulto e bambino, tra l'oggi e l'ieri, tra persistenza e mutamento, tra esperienza ed inesperienza, tra ragione e sentimento, tra natura e cultura, tra individuo e società, tra le varie classi sociali).

Ciò ha posto a monte un problema di legittimazione teoretica dell'assunto, secondo il quale la natura delle persone non consiste, innanzitutto, nell'enfatizzare le

differenze ma nell'appropriarsi, per farli intimamente propri, di quei valori e di quelle ricchezze che sono comuni a tutti gli uomini e il cui possesso permette di esplicitare pienamente la loro natura di persone.

Naturalmente scoprire l'Altro, come momento di comprensione (reciproca) e di incanalamento, non viene configurato come ricerca di una concordanza basata sul minimo denominatore delle regole di convivenza o come indifferenza valoriale o relativismo assoluto⁵¹ ma, al contrario, come possibilità/ricerca di «identità sintetiche» (al di là, quindi, di ogni forma di «imprigionamento» delle identità in forme concettuali definitorie di realtà prefissate), salvaguardando, nello stesso tempo, il *proprium* (il sé), la responsabilità e l'autonomia individuale.

In questo senso l'alterità si configura come un'altra identità, come «diversità», prodotta da un'unica radice e matrice storica: quella umana.

Possiamo parlare, quindi, di identità come «struttura dinamica» che unifica dialetticamente due processi contrari: quello di *identità* che persegue le caratteristiche della distinzione e della separazione (la persona x si distingue dalla persona y) e quello dell'*identificazione* (la persona x si riconosce nell'esperienza umana di y).

Questo perché l'individuo, per svilupparsi con coerenza nella sua identità personale, ha bisogno di essere «nello stesso tempo, «vertebrato» (la qual cosa equivale alle radici, alle appartenenze territoriali, etniche, linguistiche, culturali) e capace di superare quanto è stato definito «l'incestuosità etnica» (il ripiegamento della sua identità etnoculturale)»⁵².

È processo, quest'ultimo, che, in particolare, interessa la prospettiva interculturale; col concetto di

identificazione possiamo parlare, infatti, di una «identità dinamica» e dialettica, che sa apprezzare l'Altro/l'Altra come suo simile (non nascondendo il fatto che l'incontro con l'Altro è sempre, contemporaneamente, speranza e minaccia, paura della trasformazione e desiderio di metamorfosi), che si apre a processi di integrazione e avverte il bisogno della conferma e del riconoscimento del proprio sé, da parte di altri sé, che agiscono quindi come lo specchio dell'io, consentendo sia la distinzione io/mondo, io/tu, sia la formazione/costruzione del sé «ideale»⁵³.

La Pedagogia vuole essere pertanto non una semplice risposta compensativa a favore di quei soggetti in possesso di cultura «diversa», ma un progetto/risposta globale a bisogni umani «universali» (l'interazione, lo scambio, il dialogo, appunto) perché scaturenti dalla stessa matrice, da una costante (anche se a volte *nascosta*) «struttura» della natura umana. Nel concetto di universalità, affermato da questo approccio pedagogico, c'è quindi il riconoscimento del diritto, per ogni individuo e per ogni comunità, di condividere valori «universali», ma anche il rispetto per ogni «identità» culturale, come diritto del singolo e del suo gruppo di esprimersi secondo modalità proprie.

Intenderemo, quindi, per identità culturale l'insieme delle norme, delle conoscenze, delle credenze, delle ideologie, degli stili di vita, dei valori, delle rappresentazioni simboliche acquisito da ogni individuo in uno spazio storico-politico «delimitato». La pedagogia interculturale, facendo proprio questo assunto di fondo, lavora affinché gli individui e i gruppi, pur continuando a servirsi dei propri *strumenti culturali*, *siano in grado di utilizzarli* per stabilire delle intera-

zioni dinamiche più *allargate ed allargabili*, fatte di *scambi* e di *prestiti* in prospettiva meta-culturale⁵⁴.

In quest'ottica di pedagogia, la pedagogia interculturale, diventa lo strumento per eccellenza, il supporto di mediazione e di comunicazione fra culture, stili cognitivi, capacità intellettuali differenti: un'operazione estremamente difficile per la scuola, perché i comportamenti e i valori culturali dovranno essere sviluppati partendo da posizioni diverse, spesso opposte o addirittura conflittuali (quelle degli autoctoni e quelle degli immigrati) per giungere lungo strategie e piste euristiche differenti, eppure convergenti, alla realizzazione di paradigmi culturali validi per tutte le realtà.

Questo approccio pedagogico-didattico che possiamo definire interazionista, antiassimilazionista, rifiuta di intendere le diversità come dati statici, imm modificabili, ma le considera come aspetti relazionali dinamici. E quindi non si tratta di identificare «l'altro» racchiudendolo in una rete di significati, né in una serie di confronti gerarchici, ma l'attenzione viene posta sui rapporti che l'io (individuale o collettivo) intrattiene con l'altro, piuttosto che su l'altro. È proprio questo rapporto dinamico, fatto di «prestiti» reciproci, costituisce il fine principale della pedagogia interculturale, che, focalizzando l'attenzione su questa dimensione, si distingue radicalmente dal pluri-multiculturalismo, che tende a fare delle società una specie di «mosaico» culturale composto da diversi gruppi che possono avere anche degli scambi, ma senza prospettiva di reciproca trasformazione e rielaborazione della cultura d'origine.

La prospettiva basata sulla pedagogia interculturale implica, invece, un modo totalmente nuovo di consi-

derare il problema dell'educazione delle «minoranze» etniche, che non diventano «oggetto» di progetti mirati, ma vengono colte e considerate nella loro varietà ed «unicità».

Ciò presuppone, naturalmente, nuovi modi di organizzare le nostre conoscenze e nuovi modelli educativi, fondati sì, sulla valorizzazione delle differenze, ma anche su rapporti di consapevole interpretazione, senza che le specifiche identità culturali ne siano soffocate⁵⁵.

La prospettiva della pedagogia interculturale è quella, in ultima analisi, di realizzare non semplicemente un «paradigma equilibrio» tra i vari gruppi culturali, evitando la fase del «paradigma conflitto», ma di pervenire ad un'interazione dialettica (non pacifica, né scontata) per una più vasta ed organica promozione culturale e un complessivo miglioramento esistenziale di tutti. «Il conflitto, anzi, è inevitabile: può essere negato, occultato, esportato, ma c'è. L'educazione interculturale si preoccupa, forse più di ogni altro approccio educativo, di farsi carico del sistema delle relazioni, in cui il soggetto, appartenente ad una società multiculturale e pluriethnica, vive immerso. Cerca di risolvere in positivo, in modo flessibile, cioè tollerante, attraverso punti di contatto, analogie, convergenze, tra le culture, quasi a fondare una universalità dell'umano, luogo immaginario di validazione di tutte le culture»⁵⁶.

2.2 - La scuola si fa luogo di interculturalità

Questa validazione universale delle diverse culture, comunque, se non vuole rimanere un principio astratto, deve trovare un luogo pedagogicamente appropriato e tecnologicamente corredato. Questo

luogo specifico è la scuola che in virtù di precise strategie didattiche dovrà attivare il passaggio dalla cultura antropologicamente intesa alla cultura pedagogica (cioè il passaggio dall'*ethos* all'*etnos*)⁵⁷.

È proprio nel momento e nelle situazioni di scolarietà che la Pedagogia interculturale deve, comunque, realizzare i propri progetti di integrazione e proporre il proprio specifico in quanto didattica interculturale, ben sapendo, comunque che questi progetti dovranno fare i conti con la mancanza o l'impossibilità del progetto stesso, con la parzialità o l'impossibilità del progetto stesso, con la conflittualità, la frammentazione degli interventi possibili.

La scuola che accetta questa prospettiva pedagogica come si pone sul piano metodologico?

Il presupposto di fondo è che l'intercultura non deve essere considerata come un nuovo insegnamento da inserire tra gli altri, bensì come una dimensione trasversale che coinvolge tutte le discipline. Nessun fatto o contenuto è «intrinsecamente» interculturale: si tratta di un *modo* di affrontare i problemi, di un *tipo* di analisi che si sviluppa (e dietro la quale c'è sempre una condivisione ideologica) per realizzare in una tensione interculturale un determinato fatto/oggetto.

Per l'istituzione scolastica, accettare questa logica pedagogica significherà in primo luogo attivare una profonda riflessione/revisione particolarmente in due ambiti: il primo riguardante il campo delle conoscenze da trasmettere, e il secondo le capacità o attitudini da acquisire; le une e le altre basilari sia per gruppi «minoritari», che per gli stessi autoctoni, perché possono aprirsi alla cultura «altra», senza per questo mortificare la propria memoria storica o farsi «espropriare» delle proprie radici.

Dovendo ripensare il ruolo della scuola in termini di interculturalità si tratterà di operare un processo di «decolonizzazione culturale» reinterpretando valori/conoscenze della cultura non occidentale e decostruendo le rappresentazioni non etnocentriche che l'occidente ha fatto di essa. Si tratterà allora di attivare processi educativi (certamente lunghi e complessi) basandosi su scambi reciproci di conoscenze, di competenze, di valori, di abiti mentali e di codici simbolico-culturali. Tutto questo richiederà, per quanto concerne il primo ambito (quello dei contenuti), una revisione dei «saperi» scolastici che faccia leva, in particolare, su una rappresentazione meno etnocentrica delle diverse realtà descritte, su un approccio storico-geografico che ridimensioni l'aspetto eurocentrico, su un adeguato spazio allo studio e all'approfondimento dei diritti umani, su un'analisi critica dei pregiudizi e degli stereotipi della cultura «occidentale» nei confronti delle diverse etnie.

Ancora (e qui ci rivolgiamo al secondo ambito) la scuola dovrà suscitare comportamenti tendenti a sviluppare le attitudini al senso critico delle proprie «identità» particolari (religiose, nazionali, etniche) e, quindi, della loro relativizzazione, e dell'apertura ad una dimensione «universale» favorendo l'attitudine alla comunicazione e alla interazione con gli *altri* e (proprio attraverso gli altri) con la cultura «diversa».

È innegabile che se «l'io» non riesce a vedersi nel linguaggio altrui che ci dice come ci vede non è possibile acquisire consapevolezza del sé e, quindi, non è possibile portare avanti i processi dell'interazione sociale e del mutamento.

Ciò implicherà, quindi, in ultima analisi, acquisire

l'attitudine alla «scoperta dell'alterità», «in quanto rivelazione di un rapporto e non scoperta di una barriera».

Tutto questo richiederà, come si è detto, una riconversione, dell'impianto educativo, a partire dalla scelta e dall'organizzazione delle discipline; queste, nella logica della pedagogia interculturale, dovranno essere assunte non come semplici «materie di studio», puri contenitori di conoscenza, ma come modi di pensare certi fenomeni e anche come «punti di vista» per osservare e leggere la complessa realtà, e, quindi, come «facilitatori» di adeguati schemi cognitivi e comportamentali, necessari ad ogni individuo (e perciò a maggior ragione all'immigrato che dovrà essere «alfabetizzato» primariamente sul piano strumentale e/o sul piano culturale) per agire e interagire in contesti politico-sociali in continua trasformazione.

La riconversione dell'impianto educativo dovrà necessariamente passare attraverso continui processi pedagogico-didattici di rottura e di ricostruzione: rottura nei confronti dei «classici modelli educativi monoculturali e rigidamente disciplinari, ricostruzione come messa in opera di un modello di progettualità interdisciplinare rivolto a tutti (autoctoni ed immigrati) ed avente nella «filosofia dello sviluppo» l'idea portante.

I gruppi «minoritari» degli immigrati, secondo questo modello pedagogico che tende al superamento di quello tradizionale (che ha come referente teorico privilegiato la filosofia dell'assistenza), non vengono considerati «oggetto» di interventi educativi specifici ma parte integrante del progetto pedagogico: soggetti attivi e non «oggetti» di assistenza (cfr. schema).

Filosofia Funzione Ruolo:	Assistenza Educazione civica Selezione, orientamento	Sviluppo Educazione politica Promozione sviluppo
Metodi:	Insegnamento Precocità di apprendim. specializzato Tecnocrazia Euristica Semplificazione Metodo ipotetico- deduttivo Valutazione puntuale Specialisti di formazione Istituzione uniforme	Educazione globale Ritardo di apprendimento specializzato Autocrazia Prassiologia Compilazione Metodo clinico e sistemico Valutazione globale Collettività di formazione Diversità istituzionali
Valori:	Normatività Individualità Stato provvidenza	Normatività Individualità Stato di diritto

(Tratto da F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 168).

Per superare i conflitti, le crisi, le situazioni problematiche tra i diversi gruppi culturali, che sono da considerare aspetti conseguenziali e integranti di questa «condivisione» del progetto, occorreranno delle menti flessibili che accettino di relativizzare la propria identità, di problematizzare la propria situazione e di scoprire, come si è detto, il valore «positivo» della diversità, al fine di comprendere e di comprendersi.

Questo del comprendere/comprendersi diventa quindi, in prospettiva interculturale, un principio pedagogico fondamentale che dà «autenticità» ad un vero dialogo; un principio che richiede, secondo P. Ricœur, l'uso di un dispositivo affettivo/relazionale «particolare», rintracciato dallo stesso autore nella «intelligenza narrativa»⁵⁸, definita anche come «intelligenza ermeneutica» in quanto, rendendo intellegibili

le esperienze narrate, svolge compiti anche di natura cognitiva e interpretativa.

Come emerge dai suoi lavori, P. Ricœur⁵⁹ distingue due livelli di identità: una identità colta nel suo momento ontologico, *l'identità idem* (l'identità sostanziale, come permanenza del se medesimo) e *l'identità ipse*, che si caratterizza per la sua apertura e per la sua dialogicità, grazie alla funzione di mediazione della narrazione: ossia il soggetto ad «identità aperta» si fa (diventa) si trasforma solo nella narrazione, in quel dialogo «particolare» con il proprio e con gli altri vissuti.

Ne risulta un'identità «mobile e cangiante» perché mobile e cangiante è il nostro vissuto narrativo che dà consistenza all'identità: ossia, come sottolinea J. Bruner, ad un sé forte e decisivo «tradizionale» (il sé sostanziale e metafisico) si sostituisce un sé debole e instabile, capace da un lato di connettere, come facoltà logica, le storie/esperienze di ognuno di noi (e, quindi, di tenere insieme il «sé narrativo») e dall'altro lato capace di operare forme di «riflessività» su queste storie e quindi di «volgersi al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato o anche di modificare il presente alla luce di questo passato o anche di modificare il passato alla luce del presente. Né il passato né il presente rimangono dunque immutabili di fronte a questa riflessività»⁶⁰ e, quindi, né l'identità presente né quella del passato possono essere considerate come «strutture» stabili e immutabili. Proprio il «pensare per storie», secondo Bateson, teorico dell'«ecologia della mente», consente all'individuo di dare un senso e un ordine a ciò che pensa del mondo e un senso e un ordine a ciò che pensa della propria esperienza vissuta: «pensare in termini di storie non fa

degli esseri umani qualcosa di isolato e distinto dagli anemoni e dalle stelle di mare, dalle palme e dalle primule. Al contrario, se il mondo è connesso [...], pensare in termini di storie deve essere comune a tutta mente o a tutte le menti [...], siano le nostre o quelle delle foreste di sequoie e degli anemoni di mare»⁶¹.

Dunque l'immagine dell'identità è costituita da una identità narrata e il sé dell'individuo è un sé narratore, che si dà solo nella narrazione, «in quel processo (secondario) di ri-comprensione (e la ri-lettura, di ri-organizzazione) che il soggetto assume rispetto a se stesso, e lo assume proprio attraverso il travaglio dell'interpretazione»⁶²; diversamente, se una esperienza vissuta improvvisamente cessasse di essere sul piano temporale collegata a una certa riconoscibile narrazione, il soggetto si ridurrebbe a «puro» vissuto e perderebbe «riflessività» e direzione.

È qui che emerge chiaramente il rapporto tra «gioco linguistico» e prassi interpretativa: il servirsi di una realtà linguistica (il racconto) per interpretare/comprendere l'esperienza «vissuta» al fine di estrapolarne il senso.

Un'interpretazione che si propone quindi, andando oltre i limiti della pura descrizione, di «comprendere» gli interessi umani coinvolti, in quanto solo in rapporto ad un progetto umano gli eventi narrati prendono senso e si organizzano in una serie temporale strutturata.

In questa direzione si può ritenere la narrazione un modello di pensiero che, a differenza di quello paradigmatico o logico/scientifico basato sulle verità assiomatiche della razionalità, si dispone a capire il senso delle proprie e delle altrui esperienze, a capire, per

esempio, «cosa poteva significare il saluto un po' freddo di un amico»⁶³.

È un problema, questo, che richiede una spiegazione/comprendimento narrativa, alla cui base ci deve essere una condivisione di presupposti culturali comuni, per capire il significato di quell'azione; per capire le ragioni umane che hanno determinato un evento straordinario e insolito e, quindi, non canonico (il saluto un po' freddo dell'amico) rispetto all'agire «normale».

Solo il gioco narrativo è capace, quindi, secondo M. Dallari, di parlare di senso, di attribuire un senso anche al male: «un incidente stradale, la morte sotto un bombardamento, un tumore, l'Aids, l'angoscia e il suicidio, analizzati nella loro fredda oggettività consequenziale sono soltanto inaccettabili ed inammissibili; narrati, sono in grado di acquisire, anche autobiograficamente, un drammatico, doloroso, malinconico, o magari eroico, senso»⁶⁴.

I racconti, quindi, «non mentono», ma sono portatori di una «diversa» verità da quella razionale-scientifica; verità che fa riferimento ad una realtà non empiricamente verificabile, ma trattata come se fosse «cosa esistente». L'analisi narrativa sposta, cioè, il problema dalla «verità storica» dei racconti alla loro «coerenza significativa», che dà senso a pensieri e azioni, al di là di un concetto di obiettività di natura positivista, ormai in crisi.

Anzi, come sottolinea Ricœur, il mondo all'interno del racconto circola con «veemenza ontologica»: esso è assunto come reale dai partecipanti al racconto, che dà luogo ad una trasfigurazione del vissuto in una forma discorsiva socializzata. Questo significa che tra il senso e il riferimento esterno del racconto sussiste

una relazione anomala. L'estraneità del racconto rispetto alla realtà extralinguistica sottolinea il fatto che esso possiede una struttura interna al discorso).

Il racconto dando spazio ad un'impostazione ermeneutica diventa, quindi, un luogo pedagogicamente significativo, dove possono prendere forma e maturare le radici del pensiero e dell'educazione interculturali, in quanto la narrazione può aprire nuovi orizzonti culturali a ciascuno dei narranti, «costringendoli» (in particolare i narratori «autoctoni» a contatto con la «disarmante» umanità della storia e dei volti degli «stranieri», ad andare oltre l'arroccamento delle storie «locali», caratterizzate inevitabilmente da pregiudizi e da chiusure, per accettare/condividere le storie «altre» e, in ultima analisi, per fare dialogare tra loro mondi diversi che sarebbero incommensurabili e difficilmente confrontabili all'interno di un approccio logico-razionale.

In tal senso le storie di vita, alimentate dal pensiero narrativo, dotato di una sua specifica logica abduttiva, non solo costituiscono uno strumento connettivo idoneo a creare legami possibili tra mondi «interni» dell'individuo (tra il mondo dell'affettività e quello della cognizione, per esempio) ma anche a costruire «ponti» possibili tra mondi «esterni», tradizionalmente lontani.

Nello stesso tempo l'incontro e l'apertura alle storie dell'Altro, di cui riusciamo, spesso, a cogliere il valore umano perché ci riconosciamo in analoghi problemi esistenziali che si rivelano comuni (il lavoro, l'amore, il gioco, il dolore), pur facendo uso di linguaggi e codici differenti, possono diventare pedagogicamente importanti, perché in grado di attivare processi di arricchimento, ricostruzione, trasformazione

(consegnando una nuova «forma») della propria identità e dell'altrui identità (spesso ferita, offesa e dispersa).

Infatti il racconto, se ascoltato in modo attivo, se accettato senza pregiudizi di natura ideologica e culturale, se contrassegnato da una volontà di scoperta e non di «egemonia», può essere suscitatore di connessioni possibili e innescare (se vengono condivisi i presupposti di natura interculturale) tra i diversi partecipanti processi di formazione/trasformazione, consentendo ai soggetti narranti non solo di rivelare ulteriori punti di vista, rispetto alla propria storia vissuta, ma di ridefinire nuove forme di integrazione della propria identità.

L'intersoggettività secondo questa prospettiva culturale si fa, quindi, elemento prioritario in quanto proprio intorno alla narrazione persone «diverse» si incontrano (condividendo una comune umanità), ed essa diviene pre-testo per una comunicazione ulteriore e per un accostamento «profondo» al nucleo dei vissuti, anche nascosto e inespresso, di cui ciascuno è portatore.

La narrazione, quindi, come pre-testo per invitare i soggetti a riflettere ulteriormente (assieme agli altri) sui plurimi sensi e sulle plurime spiegazioni che hanno caratterizzato/caratterizzano la propria esistenza: una «rilettura» della propria «trama esistenziale», che diventa, utilizzando le parole di Heidegger, una ricerca sul senso comune dell'*essere* e dell'*esserci*.

Una lettura del proprio vissuto e degli altri vissuti che si muove, narrativamente, secondo una prospettiva fenomenologica, in uno spazio/mondo fatto di esperienze vissute in modo analogo; un mondo comune che, secondo Husserl, diventa l'orizzonte di

comunicazione interpersonale, entro cui riconoscere e comprendere le esperienze vissute dagli altri individui⁶⁵.

E in questo «mondo comune», in parte esperito e in parte da esperire, in cui «le mie esperienze, i risultati delle mie esperienze entrano in connessione con l'altrui vita di esperienze»⁶⁶, la narrazione configurata come quella forma «umana» più adeguata per comunicare i significati più profondi dello «spazio vissuto», può diventare il terreno privilegiato (e comune) non solo per scoprire lo «straniero» che abita dentro di «noi», in quella parte di «noi» che, qualche volta, non conosciamo, ma anche per uscire da «noi» per scoprire, attraverso lo «straniero», anzi grazie allo «straniero», «ulteriori» e comuni significati, consentendo a tutti, in ultima analisi, di ridurre ogni distanza culturale e ogni forma di esclusione.

Ciò pone, *en passant*, il problema di come rendere fertile, da un punto di vista procedurale, questo terreno comune costituito dalla narrazione; una questione che, in primo luogo, richiede una riflessione sul rapporto tra paradigma narrativo e progetto interculturale. Non c'è dubbio che scegliere di entrare nel campo dell'educazione interculturale, privilegiando un modello educativo centrato sul sapere e sull'arte narrativa, ponga il problema, non tanto (o non solo) di individuare tecniche e strategie specifiche in campo narrativo, quanto di dare una legittimità pedagogica al sapere/paradigma narrativo, configurandolo sempre più come sapere autonomo, dotato di una valenza formativa e trasformativa.

Non si tratta, quindi, di dare una legittimità «oggettiva» ai saperi soggettivi, quale quello narrativo, riconducendo la soggettività all'oggettività scientifica

tradizionale (misurazioneista, di impronta positivista), in quanto ciò apparirebbe come un processo «innaturale», ma di conferire dignità scientifica alla soggettività, attraverso procedure e strumenti di validità intersoggettiva. Si tratta, cioè, di recuperare una diversa «oggettività», che superi i limiti della pura soggettività e la trasformi, offrendole possibilità di accedere a gradi superiori ed anche più «oggettivi» di conoscenza.

Con ciò non si vuole affermare la legittimità sul piano logico ed epistemologico di una netta contrapposizione tra comprensione narrativa e spiegazione scientifica, tra una procedura di tipo nomotetico/deduttivo e una procedura di tipo idiografico/induttivo, tra una prospettiva, quella narrativa, che fonda i criteri di verità su un modello di validazione «interna» e una prospettiva scientifica oggettiva che richiede una validazione «esterna», tra un sapere «forte», formalizzante e quantificatore, e un sapere narrativo «debole», caratterizzato da livelli di «impurità» e contraddittorietà, generato e «costruito», *in loco*, su un piano intersoggettivo, dai soggetti narranti, attraverso forme di produzione e di transazione di significati.

Si vuole affermare, al contrario, l'esigenza di integrare sia le interpretazioni di natura narrativa che le spiegazioni causali scientifiche, entrambe espressioni della conoscenza/mente umana che cerca di dare senso ad ogni forma di esperienza.

Si tratta, allora, di passare, come ci avverte M. Ceruti, da una «scienza della necessità» ad una «scienza del gioco», intesa come incontro tra operazioni logiche e «soluzioni metaforiche», tra «giochi» scientifici e «giochi» narrativi⁶⁷.

IV. RUOLO E IDENTITÀ DELLA SCUOLA

4.1 - *Scuola dell'adattamento o dell'emancipazione?*

E la scuola come deve rispondere a queste «nuove» sfide educative? Quale nuovo modello educativo deve guidarla?

E quale modello di «cittadinanza deve prospettare, tenendo conto che la formazione dell'uomo planetario costituisce un'ipotesi di lavoro già reale?

Nuovi interrogativi si sommano a quelli vecchi; interrogativi che si possono così enucleare:

L'educazione scolastica deve formare l'uomo per la società o formare l'uomo per l'uomo? La scuola deve avere una funzione di «adattamento» ai valori esterni o di trasformazione? Bisogna dare il primato ai processi di insegnamento o ai processi di apprendimento? Bisogna dare più importanza alla teoria o alla prassi educativa? In ultima analisi la scuola è «insostituibile» o ne possiamo fare a meno?

Sono questi alcuni interrogativi che, assunti secondo una prospettiva a-dialettica, riecheggiano, ancora oggi, come nel passato, nella letteratura scolastica specializzata (costituita, in primo luogo dalle riviste), nei dibattiti all'interno della scuola o cogliendoli attraverso la viva voce dei docenti.

La scuola italiana, non c'è dubbio che, nonostante i molti «allettamenti» provenienti dall'esterno (si pensi alle tante «sirene» riconducibili al mondo tecnocratico/tecnologico/economico) e i molti tentativi di spingerla ad assumere in modo unilaterale la sola logica «amministrativa», abbia svolto negli ultimi decenni una funzione educativa primaria insostituibile nell'attivare processi formativi adeguati per una buona parte della popolazione.

Il lessico pedagogico si è arricchito di nuovi termini: programmazione, progetto, curricolo, modulo, autonomia scolastica, tempo lungo, sistema formativo integrato, integrazione, pari opportunità educative, solo per citarne alcuni; termini che spesso si sono tradotti in nuovi modelli didattici, in nuovi principi organizzativi, in nuove «filosofie» gestionali.

Ma in questo percorso di trasformazione e di sviluppo ci sono però alcune ombre da considerare. Credo che, ancora oggi, la debole sedimentazione e affermazione di questi nuovi principi (accompagnata da una debole presa di consapevolezza), la difficoltà a «tradurre» in modo critico tali principi in pratiche educative sia parte legata ad un'insufficiente capacità di gestire le principali «antinomie» che hanno connotato da sempre la scuola italiana, determinando, spesso, forme di spaesamento, incertezze, opposizioni radicali, lacerazioni, forme di chiusura «settaria» tra gli operatori scolastici che esprimono un'idea, un punto di vista, una posizione differente sulla scuola e sul fare scuola.

Antinomie che fanno della scuola, come ci ricorda F. Cambi, «un'istituzione ambigua, bifronte. Essa ha un ruolo nella società e un'identità socioeconomica, ma ha anche un ruolo culturale e un'identità, per così

dire, teoretica. E non basta rilevare che i due volti sono poi tra loro connessi e interferenti. Essi danno luogo, prima di tutto, a due diverse funzioni che sono spesso in conflitto e che sottopongono la scuola a profonde oscillazioni interne»⁶⁸.

Ora si può uscire dalla logica dell'aut aut, avendo, comunque la consapevolezza che queste «antinomie», come sottolinea F. Cambi, sono aspetti strutturali della scuola e, quindi, dati storici e teorici da tenere sempre presenti⁶⁹?

Uscire fuori dalla logica dell'aut aut non significa, comunque, ricercare, a tutti i costi, una prospettiva unitaria di queste problematiche, utilizzando una logica sommatoria dei diversi punti di vista, bensì di tentare di trovare, con maggiore convinzione, costanza, impegno continuo e «fedeltà» ai valori della ricerca, quei nessi dialettici tra le varie posizioni, prospettive di lavoro, assunti ideologici al fine di delineare una «impalcatura» teorica sufficiente a delineare un minimo di orientamenti generali condivisi dalla comunità /scientifica e scolastica, che devono guidare, in un arco di tempo non breve, l'opera di questa istituzione, regolandone le trasformazioni, interpretandole alla luce, in primo luogo, di letture «interne». Osserva F. Cambi: «Oggi la scuola sta entrando in una nuova fase storica: si fa agenzia educativa tra le altre (famiglia, mass-media, organizzazione del tempo libero); si specializza (in senso cognitivo e culturale), come agenzia di trasmissione di sapere specializzato e complesso; si apre a tutti, [...] archivia i modelli passati e va incontro con molte incertezze all'avvenire⁷⁰.»

Da dove incominciare quest'opera di mediazione delle diverse «filosofie» teoriche e di intervento? Proprio dalla consapevolezza, che si configura, ormai

come un dato di fatto, che la scuola, da Casati in poi, ha assunto un ruolo duplice, in rapporto alle diverse contingenze storiche: qualche volta ha fatto emergere (attraverso il suo progetto politico/economico, mediato didatticamente, in primo luogo, dai programmi scolastici) il suo volto «adattivo», configurandosi come luogo della trasmissione culturale della riproduzione sociale, formando il cittadino per la società, il cittadino per l'economia; altre volte è stata configurata come il luogo della emancipazione, luogo della paideia, della Bildung. Una scuola connotata, quindi, da una doppia anima che si è tradotta in una duplice finalità: da un lato legandosi alla società, come istituzione riproduttiva e conformatrice, come luogo di ricostruzione dei profili professionali, come sottosistema del sistema sociale orientato a promuovere e controllare la dinamica dei ceti produttivi e delle classi sociali. E, dall'altro lato, legandosi alla cultura, alla sua autonomia critica, al suo universo di valori emancipativi, tendendo, qualche volta, a contrapporsi alla società, al suo *status quo* e a lavorare ad una sua riarticolazione.

Si tratta di due funzioni/ruoli diversi e contrapposti, appunto, antinomici, che hanno «alimentato la contraddittoria identità della scuola e la sua interna dialettica, posta in tensione tra autonomia e funzionalità, assumendo a categoria/guida della propria teoria la formazione, come dispositivo di liberazione, da un lato, e la formazione vista, prioritariamente, in funzione dello sviluppo produttivo, dall'altro lato»; teorie sostenute, a loro volta, da logiche diverse: la logica emancipativa di cui si fa interprete, in particolare, Habermas e la logica funzionalistica messa in rilievo, in particolare, da Luhmann.

In Luhman, infatti, la scuola/l'educazione avrebbe un ruolo ideologico non secondario configurandola come sottosistema del sistema sociale, con lo scopo di produrre «omogeneità» e collaborazione al sistema produttivo.

Secondo tale prospettiva la scuola sarebbe il luogo della stratificazione sociale, con l'attuazione di processi di selezione, utili non solo per l'efficienza economica, ma anche per un migliore orientamento delle «vocazioni», incanalando precocemente i soggetti verso strade differenziate di formazione⁷¹.

Seguendo, al contrario, la prospettiva critico/filosofica di J. Habermas la scuola deve avere come criterio guida la liberazione dell'uomo (in primo luogo dai suoi pregiudizi), attraverso un costante riferimento ad un modello di comunicazione relazionale e ad una dimensione dialogica intersoggettiva⁷².

Naturalmente questa tensione/contrapposizione tra le diverse funzioni della scuola si è connotata nel corso dei diversi momenti storici secondo livelli differenti: complementarietà, livello alto di dialetticità, ma anche opposizione/contrasto radicale.

Ora il punto dal quale partire, oggi, a mio avviso, per attivare forme di mediazione tra le diverse antinomie sta proprio nell'assumere criticamente un paradigma che possa fungere, anche, da regolatore/orientatore del soggetto contemporaneo e della scuola. Mi sembra che il paradigma della complessità che connota nella cosiddetta società postmoderna ogni sapere umano e che fa delle «ambiguità» strutturali, delle antinomie, delle aporie, delle casualità, del probabilismo i principi guida, possa risultare proprio «funzionale» a questo scopo. Osserva F. Cambi: «la comples-

sità appare sempre più nettamente come una categoria strutturale e genetica del sapere contemporaneo, anzi della stessa “forma di vita” e della coscienza antropologica e storica che interpretano e alimentano l’esperienza della contemporaneità»⁷³.

Voglio dire che l’istituzione scolastica nell’interrogarsi e nel riprogettarsi alla luce delle vecchie e nuove antinomie ha trovato, da alcuni decenni, un alleato proprio nell’affermarsi del paradigma della complessità, che ha fatto del principio aporetico e del principio duale il concetto base. Sottolinea E. Morin che il paradigma della complessità ci richiede «di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarsi di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici»⁷⁴.

La scuola, assumendo proprio come modello /criterio, il paradigma della complessità dovrà farsi, quindi, «necessariamente» luogo dialettico, cioè dispositivo permanente di incontro tra alterità, tra differenze di pensiero, se non vuole continuare a perpetuare forme di pensiero manicheo, appartenente a «tifosi» di differenti teorie/prassi della scuola.

Ora, se il paradigma della complessità diventa il principio, il criterio guida della scuola (attraverso il momento riflessivo, cioè pedagogico) *necessariamente* molte antinomie, che spesso si sono tradotte in conflitti permanenti tra esperti ed educatori della scuola potrebbero trovare non una soluzione (le antinomie non si possono risolvere) ma qualche tentativo di avvicinamento.

4.2 - Teoria o prassi?

«Siamo d'accordo con la sua teoria (identificata qualche volta come chiacchiera), ma ora ci dica qualcosa sulla didattica (= metodo didattico) per insegnare in modo più efficace.»

Da queste domande ricorrenti che mi sono state poste, spesso, a scuola, come «aggiornatore», emergono, almeno, due problematiche centrali.

Da un lato il tema dei rapporti tra teoria e prassi, che riguarda molti altri campi del sapere ma che risente di una ancora più aspra conflittualità tra le parti in ambito scolastico. Normalmente sono i pratici a muovere ai teorici le accuse più accese (astrattezza del loro argomentare, inconcludenza, ignoranza nella conoscenza reale della scuola). Il che si può sintetizzare nell'assunto che la teoria equivale, spesso, ad una chiacchiera. D'altra parte i teorici accusano spesso i pratici di insegnare in modo «cieco» in quanto la loro prassi didattica non è sostenuta, spesso, in modo consapevole da una teoria. Secondo G. Mialaret, è molto raro «trovare riuniti, in uno stesso individuo, un «educatore teorico» e un «educatore pratico». Generalmente queste figure hanno pochi punti in comune e assai difficilmente si stabiliscono comunicazioni. «Davanti alle diverse teorie i pratici si chiudono facilmente nella loro torre d'avorio, non sempre vedono come le idee generali espresse si possono tradurre nella realtà scolastica... Ma sarebbe, *anche**, auspicabile che il *pianificatore* fosse al corrente delle realtà scolastiche come dei metodi usati per non “pianificare” fuori del tempo e dello spazio e per non dimenticare che, a conti fatti, l'educazione si applica a fanciulli reali, appartenenti ad un ambiente definito in una situazione storica definita⁷⁵.»

Al di là di questa fotografia socio-pedagogica piuttosto rigida perché esclude forme di incontro significativo già avviate, da molto tempo, tra la prassi didattica e la teoria pedagogica, è indubbio che questa antinomia portandosi dietro, spesso, lacerazioni e contrasti è stata sempre presente nel sistema scolastico, trovando risposte reciprocamente escludentisi. Probabilmente ha pesato anche la lunga tradizione «platonica» contrapponendo filosofia pura e filosofia della prassi; configurata quest'ultima nella sua materialità lontana dalla conoscenza del vero⁷⁶.

Nello stesso tempo la richiesta che proviene spesso dai docenti in modo esplicito è quella di indicare il metodo didattico più efficace per insegnare/apprendere, di indicare suggerimenti sul che fare, orientamenti non tanto a «pensare» la pratica scolastica ma a tradurla subito in una determinata formula. Si coglie in questa richiesta la tendenza, quindi, ad identificare la didattica con le tecniche o con le tecnologie di insegnamento, con metodiche oggettivanti, fissate nella codificazione, nel calcolo e nella standardizzazione, dimenticando che la didattica è un mezzo e non un fine.

Il «sapere», il «saper fare» e il «saper essere» si riducono, quindi, prevalentemente alla capacità di applicare determinate procedure senza specifici riferimenti epistemologici al soggetto che deve imparare e che cosa e come deve imparare. Se, infatti, non sono chiari il retroterra epistemologico, la direzione, il fine in vista del quale avvalersi di questa o quella tecnica e, soprattutto, se si tralascia l'atteggiamento problematico e critico, indispensabile per relativizzare, modificare, eliminare la tecnica prescelta, si rischia di degenerare in un approccio pericoloso e dogmatico. Si

rischia di configurare, cioè, la tecnica come una specie di «totem» da difendere, anche a dispetto di ogni ragionevole dimostrazione di inadeguatezza, producendo divieti e norme intoccabili, originando tutti quei tabù della didattica che hanno stravolto la natura originaria dell'azione didattica e trasformato la tecnica da mezzo in fine.

La didattica deve porsi, quindi, preliminarmente l'interrogativo radicale sulla tecnica dal punto di vista epistemologico prendendo consapevolezza che le tecniche non si identificano con la didattica, né la sostituiscono, ma semplicemente sono mezzi che facilitano coloro che insegnano e coloro che apprendono.

Prima di ogni tecnica vengono i soggetti in interazione didattica, soggetti portatori di storie esistenziali e modi culturali diversi. Quel che conta ed è peculiare dell'educazione sono i margini di soggettività consentiti: è il soggetto il fine.

Questo significa passare dalla tecnopedagogia alla bio/psico/socio/tecnopedagogia, dalla priorità della *tecne* al primato del soggetto, salvaguardando, quindi, sia il ruolo delle tecnologie all'interno dei processi formativi, sia il soggetto apprendente, visto nella sua natura e nelle relazioni che egli instaura spontaneamente o volontariamente con gli altri o con il suo ambiente⁷⁷.

Affinché la scuola non divenga la fine del soggetto occorrerà, quindi, una didattica che sappia avvalersi di tecniche e di tecnologie non in modo coercitivo e violento, ma rispettose della soggettività e del potere essere. Soggetti (discenti e docenti in primo luogo) configurati in «situazione», soggetti in «carne ed ossa» (secondo l'espressione fenomenologica husserliana), connotati da un insieme di fatticità (biologiche,

storiche, culturali, economiche) ma anche da elementi emotivi ed affettivi, che si prestano poco a forme di classificazioni generali. Ed è da queste fatticità, senza cadere però in forme di determinismo empirista, che deve procedere ogni forma di interazione didattica, che voglia attenersi all'essere-in-didattica. Una interazione didattica che, quindi, non si fonda soltanto sull'uso delle metodiche oggettivanti, sui codici standardizzati ma anche sugli imprevisti, sugli spiazzamenti cognitivi, sul non noto.

Gli imprevisti sono in un certo senso gli «indicatori» di un intervento didattico capace di suscitare e risvegliare aperture reali di un'azione problematizzante e condotta entro binari non rigidi e angusti. In questo senso l'inatteso, per una didattica che voglia porsi nella logica di una approccio fenomenologico (attento, cioè, al vissuto di ogni singolo soggetto) deve essere considerato un elemento fecondo di nuove dinamiche e soprattutto un prezioso strumento che appartiene al poter essere della relazione didattica, che vedrà il docente non come semplice «esercitatore», capace soltanto di applicare il suo armamentario, più o meno ricco di tecniche, ma un soggetto/professionista in grado di porsi di fronte alle situazioni inattese con tutto il suo bagaglio di esperienze, di professionalità, comprensiva di «artisticità», per inventare nuove contromosse rispetto a situazioni impreviste. In questo senso, sottolinea C. Xodo, la teoria e l'agire educativo, in quanto si connotano per il loro carattere probabilistico, previsionale, hanno bisogno di «un costante affinamento, aggiustamento e correzione di erronee identificazioni, di connessioni e collegamenti stabiliti, di accostamenti, raggruppamenti, parallelismi, opposizioni, contraddizioni e congruenze»⁷⁸.

Una didattica fondata sulla situazione, sui soggetti in «carne ed ossa», sull'inatteso implica, quindi, la necessità di valorizzare l'esperienza vissuta (*Erlebnis*), nei processi di insegnamento/apprendimento, di entrambe le soggettività.

Da un lato tenendo conto che la soggettività dell'allievo non può emergere attraverso operazioni preconfezionate di uniformazione, seppure ammantate di razionalità: la soggettività implica sempre un'altra soggettività, una storia, una relazione. Una relazione improntata su di una visione fortemente qualitativa del rapporto educativo che, in quanto tale, prevede coinvolgimento reciproco, «compromissione» in senso umano, comprensione delle dinamiche affettive determinanti nell'apprendere e nell'imparare.

Dall'altro lato recuperando il valore e il sapere emotivo/cognitivo di cui sono portatori gli insegnanti che, a differenza di convinzioni dominanti, non sono soltanto applicatori di metodi e tecniche «esterni», ma producono un pensiero e una prassi, connotati di una forte risonanza emotiva; generata, questa, anche dalle conferme o disconferme provenienti dall'ambiente scolastico. Si pensi allo specifico e speciale investimento emotivo nel rapporto con i soggetti discenti, ma anche alle «emozioni della conoscenza» e, infine alla emotività giocata nel rapporto con colleghi, genitori, burocrazia e gerarchia, che possono esporre l'insegnante anche a vissuti di sofferenza, a situazioni conflittuali, a scacchi, fallimenti, insuccessi.

Se, dunque, il sapere degli insegnanti si è formato/si forma, anche, nella sofferenza, nel fallimento, nell'errore, come conoscere e rendere comunicabili questi importanti momenti costitutivi delle pratiche didattiche? Non può essere la narrativa, come rac-

conto/testimonianza a consentire una comunicabilità intersoggettiva tra le esperienze dei docenti? La narrazione delle esperienze didattiche non riceve, forse, validità «scientifica» «contrariamente ad ogni sapere astratto, soprattutto perché raccontare un'esperienza di insegnamento ha un'efficacia comunicativa superiore ad un asettico manuale prescrittivo di obiettivi, prove oggettive, tassonomie»⁷⁹?

In fondo gli scritti che più hanno modificato il fare scuola e l'essere a scuola sono proprio delle narrazioni di esperienze didattiche vissute, dove gli educatori testimoniano un certo tipo di collegamento tra esperienze di vita, esperienze didattiche e proposta pedagogico/sociale. Ricordiamo la ricca letteratura «diaristica» dei maestri, i racconti, le memorie di numerosi educatori, da Makarenko a Freinet (in campo internazionale), a Don Milani, a Sciascia, a Bernardini, a Lodi (per citarne solo alcuni in campo nazionale), che vogliono testimoniare la loro esperienza umana e professionale.

Il racconto, quindi, come via di accesso a se stessi, come via di accesso alla vita, «è una via di accesso alla verità. Esso non insegna nulla di ciò che insegnano le scienze esatte, non aiuta a *misurare*, a *calcolare*, a definire combinazioni e tuttavia è indispensabile strumento di conoscenza. E forse è uno strumento privilegiato perché insegna elementi di un sapere non secondario o inferiore a quello scientifico: le relazioni umane, il tempo, la memoria, i segreti, le lacrime, la *rêverie*»⁸⁰.

Certo la scuola, in quanto *luogo artificiale* non si esaurisce (non si può esaurire) nel mondo antropologico costituito dai diversi attori (docenti e discenti in primo luogo), *ma è costretto* a legarsi a questo mondo,

a questi vissuti esperienziali, se vuole realizzare la sua *missione* primaria: dare più istruzione, più apprendimento, più conoscenze, rispetto ai *luoghi naturali*.

NOTE

¹ Cfr. di J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.

² Assumerò la parola «sfida» come è stata configurata in un mio precedente lavoro, cioè secondo un duplice significato: come «sfida all'educazione», intesa come necessità di rispondere alle dinamiche esterne e «sfida dell'educazione», intendendo in questo caso la sfida che la stessa educazione vuole lanciare nei confronti dei cambiamenti esterni.

³ Cfr. F. Cambi, *Scuola e società complessa*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

⁴ Cfr. E. Guidolin (a cura di) *Educazione degli adulti ed educazione permanente nella pedagogia italiana*, Padova, UPSEL, 1992, p. 249.

⁵ Idem, p. 16.

⁶ Cfr. S. Meghnagi, *Problemi relativi alla formazione degli adulti di basso livello di scolarità*, in AA.VV., *Educazione permanente. IRRSAE ed Enti locali*, Liviano Editrice, 1988, p. 81.

⁷ Cfr. D. Demetrio, *Saggi sull'età adulta*, Milano, Unicopli, 1986, pp. 81-82.

⁸ Cfr. J. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 13-14.

⁹ D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta, tra persistenze e cambiamenti*, Milano, Guerini e Associati, 1991, p. 30.

¹⁰ M. Lichtner, *Soggetti, percorsi, complessità sociale. per una teoria dell'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 105.

¹¹ P. Freire, *La Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002, p. 24.

¹² P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973, p. 44.

¹³ Idem, p. 50.

¹⁴ P. Freire, Idem, cit., p. 29.

¹⁵ Di questo autore ricordiamo in particolare, *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, ed. Sondra, 1988 e *La struttura maieutica e l'evolgerci*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

¹⁶ Tra i diversi teorizzatori di una disciplina autonoma, l'andragogia, cfr. M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, F. Angeli, 1993.

¹⁷ A. Leon, *La specificità delle situazioni di formazione degli adulti: vero o falso problema?*, in M. Debesse e G. Mialaret, *Educazione permanente e formazione continua*, cit., p. 94.

- ¹⁸ M. Lichtner, *Soggetti, percorsi, complessità sociale*, Firenze, p. 34.
- ¹⁹ Idem, p. 31.
- ²⁰ A. Leon, *La superficialità delle situazioni...*, cit. p. 30.
- ²¹ Si tratta di un'esperienza scolastica svoltasi negli anni 1991/92 e 1992/93 (quest'ultima per alcuni mesi).
- ²² Cfr. a riguardo *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in L. Renzi e M. Cortelazzo (a cura di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977, p. 102.
- ²³ Cfr. L. Tornatore, *Curricolo e sviluppo cognitivo* in A.A.VV., *Curricolo e scuola*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1978.
- ²⁴ M. Knowles, cit.
- ²⁵ E. Guidolin (a cura di), cit. p. 244.
- ²⁶ Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, pag. 179.
- ²⁷ Così per M. Manno, «L'io è un insieme di relazioni; e consapevolezza, uso, gestione... sono in funzione del contesto in cui l'io è situato». Cfr. *Metafisica e personalismo critico*, in «Nuove ipotesi», 1993, n. 1, p. 17, p. 144.
- ²⁸ Della sterminata letteratura inerente alle problematiche giovanili, abbastanza fiorente negli anni '80, cfr. in particolare alcuni testi «classici»: L. Ricolfi e L. Sciolla, *Senza padri, né maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali*, Bari, De Donato, 1980; F. Garelli, *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, Bologna, Il Mulino, 1984; M. Canovacci et alii, *Ragazzi senza tempo. Immagini, musica, conflitti delle culture giovanili*, Genova, Costa & Nolan, 1993; S. Pistolini, *Gli sprecaati*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- ²⁹ Cfr. E. H. Erickson, *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando editore, 1974.
- ³⁰ A. Gorz analizzando alcuni aspetti della cosiddetta società/economia postfordista, che identificherà come società «matura» o postcapitalistica, sottolineerà criticamente: «Lo spessore sensibile del mondo è abolito. Il lavoro come attività materiale è abolito. [...] La realtà appresa è spogliata di tutte le sue qualità, il vissuto del pensiero originario è messo fuori circuito. Il lavoro è scomparso perché la vita si è ritirata dall'universo. Non c'è più nessuno; solo numeri che in silenzio si susseguono a numeri, indiscutibili perché insensibili, muti» (Cfr. A. Gorz, *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, p. 98).
- ³¹ Il tema del lavoro configurato nella sua dimensione etica è stato affrontato da punti di vista disciplinari diversi: da quello filosofico a quello politico, a quello religioso. In particolare nel marxismo il lavoro verrà visto sì all'origine del processo di alienazione umana, ma anche come manifestazione per eccellenza dell'attività trasformatrice e costruttrice, che fa dell'uomo lavoratore il padrone della storia. Tali posizioni marxiste assumeranno in Italia maggiore dignità teorica nel pensiero di A. Gramsci che nei «Quaderni del carcere» configurerà la figura operaia

come un produttore che deriva la sua «etica» dall'attività che svolge in fabbrica, attorno a cui organizza la sua attività extralavorativa.

³² C. Offe, *Lavoro come categoria sociologica centrale*, in D. Zingarelli (a cura di), *Altre organizzazioni. Contesti e dinamiche organizzative nella società postindustriale*, «Sociologia del lavoro», n. 28, Milano, Franco Angeli, 1986.

³³ O. Negt, *Tempo e lavoro*, Roma, Ed. Lavoro, 1998, p. 137.

³⁴ Cfr. J. Rifkin, *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Baldini & Castoldi, 1997.

³⁵ Cfr. A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1985.

³⁶ Cfr. P. Ricoeur, *Il tempo e il racconto*, trad. it., vol. I, Milano, Jaca Book, 1986.

³⁷ Cfr. A. Visalberghi (a cura di), *Quale società?*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

³⁸ A. Visalberghi, *Educazione e divisione del lavoro: dimensioni storico-evolutive e problemi di ricerca*, in «Scuola e città», n. 12, 31 dicembre, 1981, p. 543.

³⁹ Questa differenza tra gioco e lavoro è stata oggetto di approfondimento da J. Dewey, analizzando il rapporto tra fini- mezzi. Dunque per il filosofo pedagogista statunitense un fine serio, il fine di un vero lavoro, differisce essenzialmente da un fine ludico, cioè dallo pseudo fine di un gioco; in quanto il primo ha non solo una funzione procedurale come il gioco, che è quella di permettere il più largo dispiegamento di potenzialità durante il corso dell'azione diretta a quel fine, ma è anche destinato ad assumere una funzione strumentale per ulteriori attività, una volta che lo sia stato conseguito. Questa seconda funzione arricchisce e qualifica la stessa attività presente rendendo il lavoro molto più gratificante di ogni puro gioco. Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

⁴⁰ A. Visalberghi, *Educazione e divisione del lavoro*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 142.

⁴¹ S. Ulivieri, *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi, tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁴² T. Parson, *Il sistema sociale*, trad. it., Milano, Comunità, 1965.

⁴³ S. Ulivieri, *L'educazione e i marginali*, cit.

⁴⁴ G. Bertin, *Creatività, ragione ed educazione alla progettazione esistenziale*, in «Scuola e Città», n. 12, 1982, p. 542.

⁴⁵ Idem, p. 529.

⁴⁶ Come sottolinea Bhabba, da decenni gruppi umani sempre più in aumento «avvertono il bisogno di non restare in silenzio, a non avere voce, in nome della musica di Wagner o della memoria proustiana, della ragione di Voltaire o della teleologia hegeliana». Cfr. H.K. Bhabba, *Nazione e narrazione*, Roma, Meltemi, 1977, p. 10.

⁴⁷ Cfr. Callari Galli et alii, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003, p. 67.

⁴⁸ Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. 39.

⁴⁹ Per Levy Strauss «non esiste, non può esistere, una civiltà mondiale nel senso assoluto che spesso si conferisce a questo termine, poiché la civiltà implica la coesistenza di culture che presentino tra loro la massima diversità, e consiste perfino in tale coesistenza. La civiltà mondiale non può essere altro che la coalizione su scala mondiale di culture, ognuna delle quali preservi la propria originalità». Cfr. P. Caruso (a cura di), *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Torino, Einaudi, 1967, p. 139.

⁵⁰ Sul tema della differenza, del rapporto identità/alterità, partendo da una prospettiva filosofica, la letteratura è vastissima. Citiamo, in particolare, il testo di Lévinas, *L'umanesimo dell'altro uomo*, trad. it., Genova, Il Melangolo, 1985.

⁵¹ Il relativismo culturale è un dato acquisito dall'antropologia e il suo significato fondamentale porta al rispetto di ogni cultura e all'assunzione del concetto di pluralità; questa però non deve tradursi in un'ideologia e in una weltanschauung, pena la propria negazione. Infatti «per questa via si può giungere (e si giunge) ad una equiparazione acritica e indiscriminata di tutte le culture, con la contraddittoria conseguenza che, visto che l'una vale l'altra, tanto vale chiudersi nella propria, magari distruggendo tutte le altre, in una rinnovata e peggiorata forma di etnocentrismo, oppure con la conseguenza altrettanto contraddittoria che, visto che ogni cultura si misura dall'interno, e che noi siamo all'interno della nostra e non di quelle altrui, allora non c'è la possibilità di capire la culture «altre». Cfr. A.M. Cirese, *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palermo, Palumbo, 1973, p. 8.

⁵² Cfr. F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 7.

⁵³ Al riguardo ricordiamo il ruolo della psicologia sociale che, dal suo punto di vista disciplinare, ha contribuito a «depurare» l'idea tradizionale di identità (pensata come identità «chiusa») caratterizzandola in senso tradizionale.

⁵⁴ Così le definisce M. Manno (mutuando da J. Dewey) per caratterizzare il passaggio dall'etnos all'ethos (dove, sottolinea il Manno, l'ethos è lo stesso passaggio), dalla educazione antropologica alla educazione pedagogica. Cfr. M. Manno *Funzione pubblica della pedagogia*, in «Nuove ipotesi», Palermo, Il Palma, 1983.

⁵⁵ È possibile un'integrazione pedagogica senza realizzare comuni esperienze educative? si domanda M. Manno in *Dalla Pedagogia interculturale* etc., cit. Ed ancora: «E questa comunanza, questa base comune, grazie a cui comunicare e dunque integrarsi, e quindi vivere relazioni interpersonali, ha significato, poi, qualora dovesse sopprimere le identità e le fisionomie caratterizzanti le culture altre da noi? Ed è infine possibile

questa garanzia di caratterizzazioni se poi non riusciamo a caratterizzare la nostra stessa cultura?»

⁵⁶ Cfr. S. Di Carlo, *Ipotesi per una pedagogia interculturale*, in G. Tassinari, G. Ceccatelli Gurrieri, M. Giusti (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 191.

⁵⁷ Cfr. M. Manno, *Dalla pedagogia interculturale a Maria Montessori*, in «Nuove ipotesi», 1991, n. 2-3.

⁵⁸ Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. 1, Milano, Jaka Book, 1991.

⁵⁹ Ricordiamo di questo autore, oltre al citato *Tempo e racconto* anche *La Metafora viva*, Milano, Jaka Book, 1981, *Dal testo all'azione*, Jaka Book, 1989, *Sé come un altro*, Jaka Book, 1993.

⁶⁰ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, cit, p. 108.

⁶¹ G. Bateson, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984, p. 28.

⁶² F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002, p. 86.

⁶³ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 145.

⁶⁴ M. Dallari, *I topoi nel formaggio*, Torino, Il segnalibro, 1994, p. 13

⁶⁵ Come, infatti, sottolinea la prospettiva husserliana, lo spazio/ mondo di/in cui ognuno di noi fa esperienza non è un mondo soltanto per «l'uomo singolo ma anche per la comunità umana, e ciò attraverso l'accomunamento di ciò che è semplicemente percepibile. Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il saggiatore, 1961, p. 190

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Cfr. M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Feltrinelli, 1986.

⁶⁸ F. Cambi, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Idem, p. 211.

⁷¹ N. Luhmann, *Illuminismo sociologico*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 1983.

⁷² Cfr. in particolare, *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1967.

⁷³ F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, p. 209

⁷⁴ E. Morin, *La sfida della complessità*, in G. Bocchi e M. Ceruti (a cura di), Milano, Feltrinelli, 1985, p. 59.

* Il corsivo è mio.

⁷⁵ M. Debesse, G. Mialaret, *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma, Armando, 1971, p. 120.

⁷⁶ Ci riferiamo al Platone che fa riferimento ad un modello di paideia, distinta in formazione del tecnico e formazione dell'uomo politico.

⁷⁷ M. Debesse, G. Mialaret, *Trattato delle scienze*, cit., p. 495 e ss.

⁷⁸ C. Xodo Cegolon, *La ragione e l'imprevisto*, Brescia, La Scuola, 1988, p. 132.

⁷⁹ V. Iori, *Dal fare didattica all'essere in didattica* in P. Bertolini, *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, p. 42.

⁸⁰ *Idem*, p. 43.

BIBLIOGRAFIA

- Apel K.O., *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 1992.
- Agamben G., *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi, 1995.
- Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- Bhabha H. K., *Nazione e narrazione*, Roma, Meltemi, 1977.
- Bloom H., *Il canone occidentale*, trad. it., Milano, Edizione CDE spa, 1994.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- Bruner J., *La ricerca del significato*. Per una psicologia culturale, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it., Roma, Armando, 1968.
- Blumenberg H., *La realtà in cui viviamo*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- Callari Galli, M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la diversità, Per un'educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, 1998.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospetti dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Genovesi G., Bellatalla L., Marescotti E. (a cura di), *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?* Milano, Franco Angeli, 2005.
- Habermas J., *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1967.
- Habermas J., *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Bari, Laterza, 1978.

- Habermas J., *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 1961.
- Jonas H., *Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Levinas E., *Il tempo e l'altro*, Genova, Il Melangolo, 1997.
- Lyotard J., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- Manno M., *Poligonia. La straordinaria fertilità del Logos*, Palermo, Fondazione Nazionale «Vito Fazio Allmayer», 1987.
- Marino M. (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Roma, Anicia, 2007.
- Mencarelli M. (a cura di), *La sfida dell'educazione*, Teramo, Giunti & Lisciani Editori, 1983.
- Morin E., *Le vie della complessità* in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Popper K., *Logica della scoperta scientifica*, Milano, Einaudi, 1995.
- Pino V., *Globalizzazione e prospettive educative*, Palermo, ilpalma, 2011.
- Pino V., *Giovaniadulti, scuola e lavoro: orientamenti, progetti e aspettative. Una ricerca in ambito palermitano*, Pioppo (Palermo), La Zisa, 2002.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, vol. 1, Milano, Jaka Book, 1991.
- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, 2000.
- Russo P., *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Sclavi, M., *A una spanna da terra*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- Tramma S., *Educazione e modernità. La Pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005.
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Milano, La Nuova Italia, 2000.
- Zanfrini, L., *Sociologia della convivenza interetnica*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

VIRGILIO PINO è ricercatore e docente di *Pedagogia di comunità e modelli di formazione degli adulti* presso la Facoltà di Scienze della Formazione. Si occupa prevalentemente di problematiche riguardanti la *Pedagogia interculturale*, l'*Educazione degli adulti* e la *Pedagogia del lavoro*. Tra i suoi più recenti scritti: *Giovanidulti, scuola e lavoro: orientamenti, progetti aspettative. Una ricerca in ambito palermitano*, 2002; *Identità differenza e narrazione* in A. M. Di Vita e E. Giambalvo (a cura di), *Figure della Differenza. Corpi, generi, culture*, 2005; *Tecnologie del lavoro e diritto ad un lavoro «gratificante»*, in M. Marino (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, 2007; *Globalizzazione e prospettive educative*, 2011.

Pubblicato nel giugno 2012
per l'I.I.a. Palma Mazzone Produzioni
Via S. Puglisi, 63 - 90143 Palermo
Telefax. 091/625.64.97 - Fax 06/37.51.68.74
[www. ilapalmaproduzioni.com](http://www.ilapalmaproduzioni.com)
email: info@ilapalmaproduzioni.com
email: ilapalmaproduzioni@gmail.com